

IMPRESSUM

Herausgeber:

Institut für Deutsche Sprache
Postfach 10 16 21
68016 Mannheim

<www.ids-mannheim.de>

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft



Diskutieren Sie den
SPRACHREPORT auf unserer
facebook-Seite:
www.facebook.com/ids.mannheim

Redaktion:

Annette Trabold (Leitung),
Ralf Knöbl, Horst Schwinn,
Doris Stolberg, Eva Teubert
Redaktionsassistentin:
Katharina Dück,
Theresa Schnedermann

Satz & Layout (dieses Heftes):

Claus Hoffmann

Bezugsadresse:

Institut für Deutsche Sprache
Postfach 10 16 21
D-68016 Mannheim
Tel. +49 621 1581-0

Digital:

<www.ids-mannheim.de/sprachreport>

E-Mail: sprachreport@ids-mannheim.de

Herstellung:

Morawek, 68199 Mannheim
gedruckt auf 100% chlorfrei
gebleichtem Papier

ISSN 0178-644X

Auflage: 2 700

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Printversion einschließlich Versand:
10,- € jährlich, Einzelheft: 3,- €

DEUTSCH IN DER EU-SPRACHENPOLITIK

Deutsch in der EU-Sprachenpolitik

Die Sprachenpolitik der Europäischen Union (EU) hat mit der aktuellen EU-Kommission eine neue Wendung erfahren. Der Kommissionspräsident Jean-Claude Juncker sagte in einem Radiointerview vor nunmehr über neun Jahren: „Wir sind ohne Kompass, nicht, weil die Politik schwach wäre – das ist sie auch –, sondern weil die Menschen etwas zukunftsfaul geworden sind“ (Juncker 2006). Nach den Jahren, die seitdem vergangen sind, ist Jean-Claude Juncker zwar Kommissionspräsident geworden, doch ob die Zukunftsfaulheit in der Sprachen- und Kulturpolitik abgenommen hat, muss bezweifelt werden. Um besser zu verstehen, was ich damit meine, möchte ich kurz die Geschichte der Sprachenpolitik der EU schildern.

Für die Institutionen der EU gilt die „Verordnung Nr. 1“ (Europäische Atomgemeinschaft 1958) als Beginn ihrer Sprachenpolitik, an deren Prinzipien sich bis heute – auf dem Papier – nichts geändert hat. Die Verordnung vom 16.10.1958 regelt die Sprachenfrage für die Europäische Gemeinschaft. Darin wird festgelegt, dass die Amts- und Arbeitssprachen der Organe der Europäischen Gemeinschaft, wie die EU damals hieß, die Amtssprachen der jeweiligen Mitgliedstaaten sind. Das waren die Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Niederländisch. An diesem Prinzip der Sprachenvielfalt wird bis heute festgehalten, sodass die EU derzeit 24 Amts- und Arbeitssprachen hat, die formal gleichberechtigt sind. In derselben Verordnung wird auch bestimmt, dass sich jede/r EU-Bürger/in an die Organe der Gemeinschaft in einer dieser Sprachen wenden kann und eine Antwort in derselben Sprache erhalten muss. Für die interne Arbeit der EU-Kommission wurden durch den sogenannten Delors-Erlass (Delors 1993) und durch die Geschäftsordnung der EU-Kommission (Ammon 2015, S. 745 und 789) drei Sprachen herausgehoben: Englisch, Deutsch und Französisch. Dennoch hatten die Bildungsminister der EU-Mitgliedstaaten erkannt, dass es für den europäischen Einigungsprozess allein nicht ausreicht, vielsprachige Institutionen zu schaffen. Auch die Bürger müssen

mehrsprachig werden, um sich miteinander verständigen zu können. 1974 wurde daher beschlossen, dass alle Schüler der EU mindestens eine Fremdsprache erlernen sollen. Zehn Jahre später wurde ein noch folgenreicherer Beschluss gefällt. 1984 beschlossen die Bildungsminister, dass alle Schüler zwei Fremdsprachen lernen sollten. Dies ist der Beginn der Mehrsprachigkeitspolitik der EU, wie wir sie heute kennen: Muttersprache + 2. Die großen europäischen Bildungsförderungsprogramme wie das Erasmus-Programm haben unter anderem den Zweck, dieses Ziel zu erreichen, das 2002 noch einmal ausgeweitet wurde. Es gilt nun nicht mehr nur für Schüler, sondern für alle Bürger/innen der EU. Das Stichwort dazu lautet: Lebenslanges Lernen. Die Erwartung, dass alle EU-Bürger/innen zwei Fremdsprachen beherrschen sollen, hängt eng mit der weltweiten Verbreitung des Englischen zusammen. Diese Entwicklung macht vor Europa nicht halt.

DER KOMMISSIONSPRÄSIDENT BEKLAGT DIE „ZUKUNFTSFAULHEIT“ DER MENSCHEN. DAS BETRIFFT AUCH DIE SPRACHENPOLITIK DER EU SELBST

Außerdem stärkte die wachsende Zahl der EU-Mitgliedstaaten, vor allem nach den Beitritten Großbritanniens und Irlands, aber auch der skandinavischen Länder, die Stellung des Englischen in der EU (ausführlich in Kruse 2012). Diese Entwicklung hat der niederländische Soziologe Abram de Swaan so zusammengefasst: „The more languages, the more English“ (de Swaan 2001, S. 144). Es wurde deutlich, dass die anderen Sprachen mit der Stellung des Englischen auf absehbare Zeit nicht konkurrieren können. Sollten sie dennoch weiterhin als Fremdsprache verbreitet und gelernt werden, dann nicht anstatt Englisch, sondern zusätzlich als zweite Fremdsprache. Als dritter Bereich der EU-Sprachenpolitik ist schließlich der Schutz von Regional- und Minderheitensprachen zu nennen. 1992 wurde eine entsprechende Charta vom Europarat und der

Der Autor war wissenschaftlicher Mitarbeiter in den EU-Forschungsprojekten „Dynamik und Handhabung der Sprachenvielfalt“ (DYLAN) und „Mobilität und Inklusion im vielsprachigen Europa“ (MIME) und arbeitet als Fachübersetzer und wissenschaftlicher Autor in Köln.

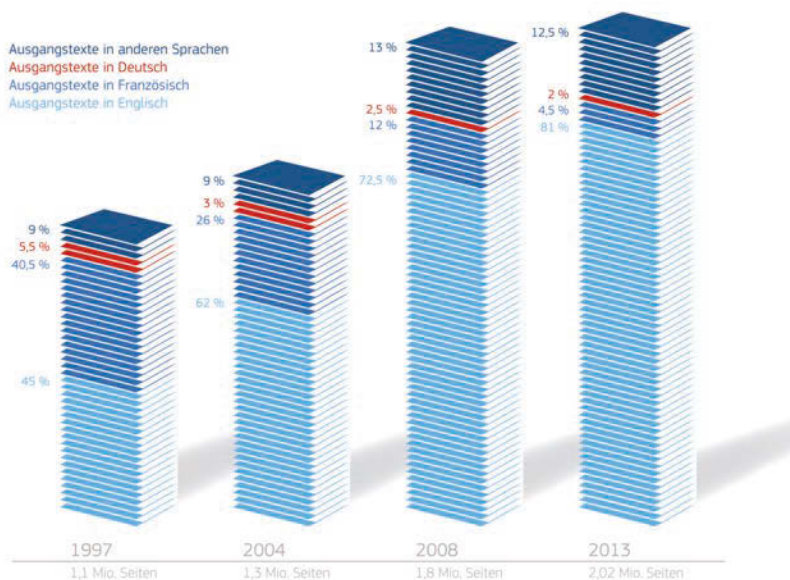


Abb. 1: Trends: Sprache der Ausgangstexte von EU-Kommissionsdokumenten
(Quelle: GD Übersetzung der Europäischen Kommission 2014, S. 7)

EU veröffentlicht, die die EU-Mitgliedstaaten völkerrechtlich zum Schutz kleinerer Sprachen verpflichtet. Leider wurde sie nicht von allen Staaten ratifiziert, darunter Frankreich. 2014 wurde aber eine Intergruppe für traditionelle Minderheiten, nationale Gemeinschaften und Sprachen im EU-Parlament eingerichtet.¹

Diese formelle Sprachenpolitik – auf die informelle komme ich gleich zurück – ist eine Aufgabe des EU-Kommissariats, insbesondere die Förderung der Mehrsprachigkeit. Ab 2004 war Ján Figel Kommissar für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit. Er hatte sich sehr für Fragen der Mehrsprachigkeit eingesetzt. Ihm folgte für den Bereich Mehrsprachigkeit von 2007-2010 der Kommissar für Mehrsprachigkeit Leonard Orban. Erstmals wurde ein Kommissariat eingerichtet, das ausschließlich die Förderung der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit zur Aufgabe hatte. Es blieb aber einmalig, denn darauf folgte 2010-2014 die Kommissarin für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit und Jugend Androulla Vassiliou. Unter ihrer Führung genoss das Portfolio Mehrsprachigkeit wenig Aufmerksamkeit und beschränkte sich weitestgehend auf Initiativen zum Lernen von Fremdsprachen. Schließlich wurde 2014 der ehemalige ungarische Außenminister Tibor Navracsics Kommissar für Bildung, Kultur, Jugend und Sport. Mehrsprachigkeit ist nun ganz aus dem Namen des Portfolios gestrichen worden. Wenn man sich die Aufgabe des Kommissariats ansieht, stellt man fest, dass sprachenpolitische Ziele nicht mehr formuliert werden. Zuständig für Fragen der sprachlichen Bildung ist die Generaldirektion Bildung und Kultur. Sprachenpolitisch scheint derzeit nur die Förderung des Fremdsprachenlernens im Rahmen von Erasmus+ übrig geblieben zu sein. Die Internetseite des Kommissars ist nur auf Englisch und Un-

garisch aufzurufen. Man sollte dies auch symbolisch verstehen. Denn dies drückt nicht nur die passive Haltung der Kommission gegenüber kultur- und sprachpolitischen Fragen aus, sondern ist ein weiteres Zeichen für die langsame Veränderung des Sprachenregimes in den EU-Institutionen hin zu einer einsprachig englischen Praxis. Der Sprachgebrauch entspricht nicht der Sprachenvielfalt in der EU. Auch dies ist Teil ihrer Sprachenpolitik, gewissermaßen einer nicht deklarierten, informellen Politik.

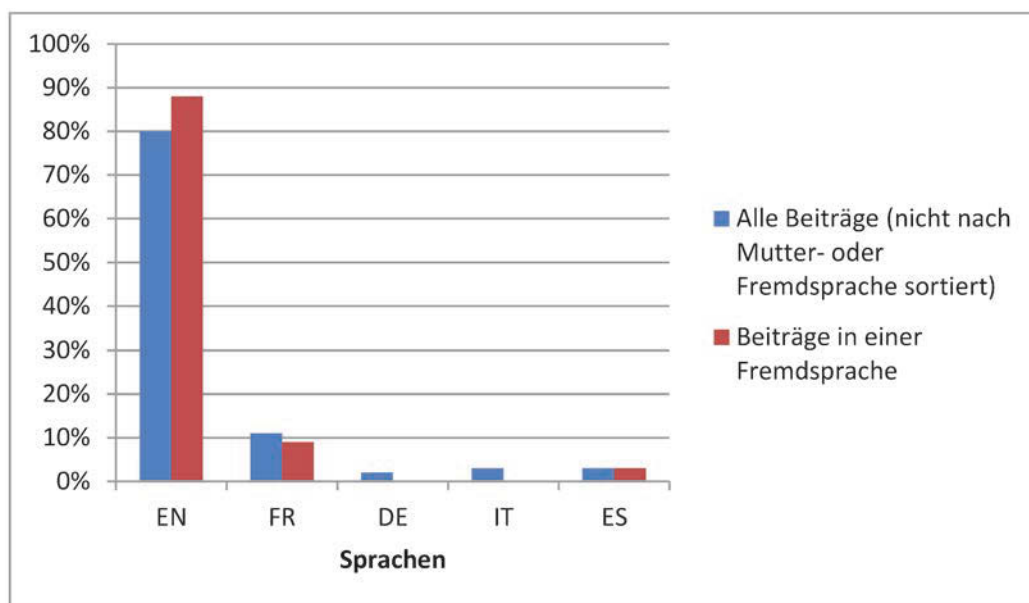
Zunehmende Monolingualität in den Institutionen

Diese zunehmende Monolingualität in den EU-Institutionen zeigt sich auch an den Sprachen, in denen Dokumente der EU-Kommission verfasst werden. Wurden im Jahr 1997 noch 45 % aller Dokumente auf Englisch verfasst und anschließend in andere Sprachen übersetzt, waren es 2013 bereits 81 %. Besonders hat Französisch unter dieser Entwicklung gelitten, wie die Grafik oben links zeigt.

JE MEHR SPRACHEN, DESTO MEHR ENGLISCH

Die Analyse der Sprachwahl bei Pressekonferenzen gibt diese Tendenz ebenso deutlich wieder. Obwohl die meisten EU-Kommissar/innen nach eigener Aussage mindestens zwei Fremdsprachen gut beherrschen, wählen sie meist Englisch, wenn sie sich an die Presseöffentlichkeit wenden, wie eine kleine Studie 2012 belegt (Kruse 2012, S. 200 ff.). An fehlenden Dolmetschermöglichkeiten liegt es nicht, denn für solche Konferenzen steht in der Regel der gesamte Dolmetscherapparat der Generaldirektion Dolmetschen zur Verfügung, und eine Beschränkung wird nur durch die Architek-

Abb. 2: Sprachwahl bei 140 Pressekonferenzen von EU-Kommissar/inn/en



tur, d. h. die Zahl der damals 21 verfügbaren Dolmetscherkabinen in der Pressekonferenz der Kommission notwendig. Abbildung 2 zeigt, dass Englisch in 80 % aller untersuchten Konferenzbeiträge verwendet wurde. Wenn sich die Kommissar/innen einer Fremdsprache bedient haben, wählten sie in 88 % aller Fälle Englisch, in 9 % Französisch und in 3 % Spanisch. Deutsch und Italienisch werden als Fremdsprache nicht verwendet. Die Verwendung des Spanischen als Zweit- oder Fremdsprache in relativ vielen Fällen liegt möglicherweise daran, dass im Zeitraum der Erhebung Spanien den Ratsvorsitz innehatte. Da solche Pressekonferenzen in der Regel im Anschluss an Verhandlungen gegeben werden, ist anzunehmen, dass für die Konferenz häufig die Verhandlungssprache verwendet wird. Die Sprachwahl erfolgt also pragmatisch, da die zuvor verwendete Sprache nicht gewechselt wird. Die Beiträge auf Englisch müssen dann auch von denen richtig verstanden werden, die keine Dolmetscher sind. Wahrscheinlich wird davon ausgegangen, dass in Brüssel arbeitende Journalisten über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen und sie die Übersetzungsleistung übernehmen, solange sich in den Mitgliedstaaten noch keine englischsprachigen Medien durchgesetzt haben (siehe Abb. 2).

Ein sprachpolitischer Blick auf die relativ neuen EU-Institutionen Europäischer Auswärtiger Dienst (EAD) und Europäischer Finanz- und Stabilitätsfonds (EFSF), die beide nicht mehr direkt der Kommission zugeordnet sind und daher auch nicht der Dreisprachenregelung der Kommission entsprechen müssen, bestätigt die Tendenz der EU hin zu einer einsprachigen Wirklichkeit (Ammon 2012, S. 585). Der EAD hat zwei offizielle Sprachen, Englisch und Französisch, und es ist nur

DIE WEITGEHENDE EINSPRACHIGKEIT DER EU-INSTITUTIONEN IST EIN ABGESCHLOSSENER VORGANG

möglich, sich in diesen Sprachen auf eine Position in diesem Dienst zu bewerben. Beim EFSF gilt sogar ein einsprachig englisches Regime, obwohl sein Sitz in Deutschland ist und der Vorsitz dem Deutschen Klaus Regling zugewiesen wurde. Man muss davon ausgehen, dass diese Entwicklung bei der weiteren Ausgestaltung der EU fortgesetzt wird, sollte sich die Sprachenpolitik der Gemeinschaft nicht ändern.

Sprachkompetenzen

Die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Bürger/innen spiegelt diesen Trend ebenfalls wider. In folgender Grafik ist zu erkennen, wie sich die Sprachkompetenzen der EU-Bürger/innen in den vergangenen Jahren von 1990 bis 2012 verändert haben. Die Zahlen sind den so genannten Eurobarometer-Umfragen entnommen, in denen die Bürger/innen der EU gefragt wur-

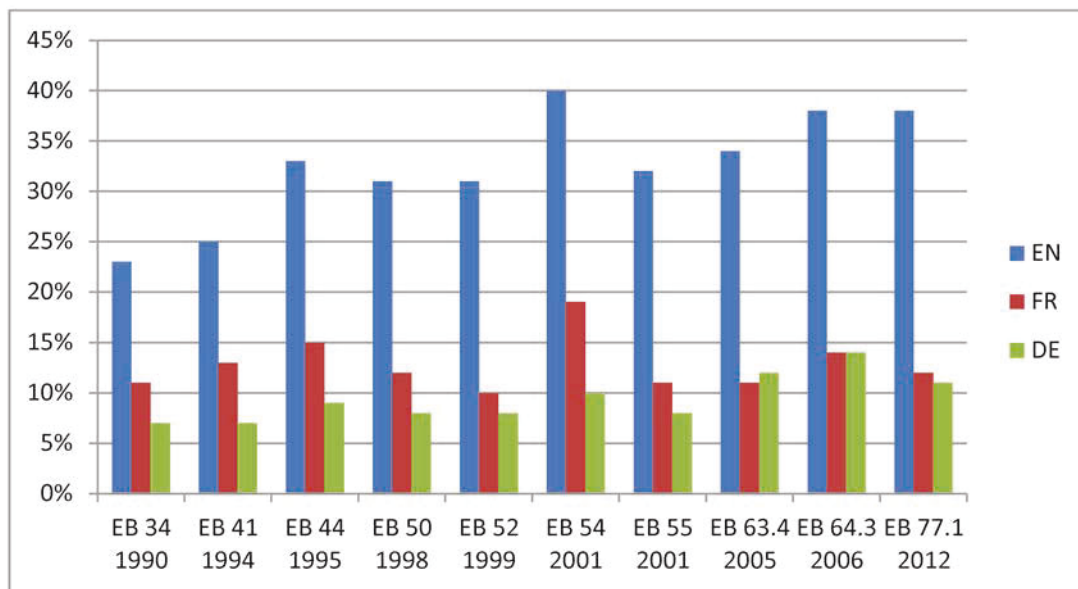


Abb. 3: Entwicklung der Sprachenkompetenz der EU-Bürger/innen in Prozent aller Befragten der Eurobarometer-Studien (EB) mit Jahresangabe

den, welche Sprachen sie neben ihrer Muttersprache gut genug beherrschen, um sich darin unterhalten zu können. Da es sich hierbei um Selbsteinschätzungen handelt, ist nicht sicher, ob die tatsächlichen Zahlen stimmen. Andere Erhebungen zur Sprachenkompetenz bestätigen jedoch die dargestellten Verhältnisse.² Im zeitlichen Querschnitt gelten die Antworten zudem als zuverlässig.

Folgende Punkte werden durch die Abb. 3 deutlich:

- Es wurde in der Regel nur nach Kompetenzen in den drei Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch gefragt. Wenn hin und wieder andere Sprachen angegeben werden konnten, lag deren Zahl weit unter denen dieser drei Sprachen.
- Die Anzahl derer, die Französisch oder Deutsch beherrschen, hat sich nicht verändert.
- Die Anzahl derer, die Englisch beherrschen, ist gestiegen.
- Unter 40 % aller EU-Bürger/innen geben an, Englisch zu beherrschen

ÜBER 60 % ALLER EUROPÄER HABEN KEINE AUSREICHENDEN ENGLISCHKENNTNISSE

Der unregelmäßige Verlauf ist Folge der EU-Erweiterungen im jeweiligen Jahr. Die auffällige Abweichung 2001 lässt sich mit einer einmalig geänderten Fragestellung im Eurobarometer 54 (Europäische Kommission 2001) erklären. Ein Erfolg der EU-Sprachenpolitik für eine verbesserte Mehrsprachigkeit aller Bürger/innen im Sinne der Ziels Muttersprache + 2 ist anhand dieser Ergebnisse nicht erkennbar. Die zunehmende Konzentration auf eine Sprache in den Institutionen der EU wirkt sich auch problematisch auf die demokratischen Organe der Mitgliedstaaten aus, wie folgende Erhebung zeigt.

Bundestag

Eine Umfrage unter den Abgeordneten des Deutschen Bundestags zeigt, welche Folgen die Einsprachigkeit in den EU-Institutionen auf die demokratische Verfasstheit der Mitgliedstaaten haben kann (Kruse 2013; Ammon/Kruse 2013). Die Abgeordneten in den Fachausschüssen des Bundestags erhalten eine erhebliche Menge an Dokumenten, die für eine gemeinsame europäische Politik und die Vorbereitung von Ratifizierungen notwendig sind, auf Englisch. In den Jahren 2011/2012 handelte es sich beispielsweise um 43 % aller sogenannten EU-Vorlagen an den Europaausschuss. Etwa einem Drittel der befragten Mitglieder des Bundestags entgehen dabei relevante Inhalte (s. Tab. 1). Das ist nicht weiter verwunderlich, denn zum einem handelt es sich dabei um umfangreiche Fachtexte, und zum anderen sind Fremdsprachenkenntnisse keine Voraussetzung für die Übernahme eines Mandats. Außerdem ist die Sprache des Parlaments ausschließlich Deutsch.

Doch auch wenn die Texte von den Abgeordneten bearbeitet werden („Man wurschtelt sich so durch“, sagte ein MdB), ist noch nicht sicher, ob ihre Inhalte moralisch und politisch genauso beurteilt werden wie in der Übersetzung. Eine Studie von Albert Costa hat gezeigt, dass Menschen in einer Fremdsprache eher dazu neigen, utilitaristische Entscheidungen zu fällen (Costa et al. 2014a). Demnach entschließen sich beim so genannten Fetter-Mann-Problem in einer Fremdsprache signifikant mehr Menschen zu einem Mord als in ihrer Muttersprache. Das Fetter-Mann-Problem ist ein moralisches Dilemma, das von Thomson (1976) in Form eines Gedankenexperiments eingeführt wurde. Dabei wird

59,7 % aller Befragten lesen nicht übersetzte EU-Vorlagen selten oder nie.

29,9 % davon geben an, dass ihnen „immer“ oder „oft“ wichtige Inhalte entgehen.

29,6 % von diesen geben an, ihrer Aufgabe in vollem Umfang nachkommen zu können, obwohl ihnen wichtige Inhalte entgehen.

Tab. 1: Ausschnitt aus den Ergebnissen einer Umfrage unter Bundestagsabgeordneten zum Umgang mit englischsprachigen EU-Vorlagen (Kruse 2013)

um eine Entscheidung in folgender Situation gebeten: Ein Zug rast auf eine Gruppe Personen im Gleis zu und würde sie vermutlich töten. Vor dieser Gruppe ist eine Brücke, auf der ein so fatter Mann sitzt, dass er den Zug bremsen würde, wenn man ihn von der Brücke stieße.

BUNDESTAG MUSS MIT ENGLISCHSPRACHIGEN DOKUMENTEN ARBEITEN, OBWOHL DIE SPRACHE DES PARLAMENTS DEUTSCH IST

Die Kollision würde er aber nicht überleben. Die Proband/innen sollen sich entscheiden, ob sie den Zug durchfahren lassen oder den Mann von der Brücke stoßen. Das Experiment wurde Versuchspersonen in deren Muttersprache und in einer Fremdsprache präsentiert. Die Autor/innen stellen fest: „While only 18 % of the participants decided to push the man to his death when using their native tongue, fully 44 % of them chose to push him when using a foreign language“ (Costa et al. 2014a, S. 3). Andere Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen (Costa et al. 2014b; Keysar/Hayakawa/An 2012). Es ist allerdings ein Desiderat, einen Zusammenhang zwischen der Arbeit mit politischen Texten in einer Fremdsprache, in diesem Fall Englisch, und politischer Entscheidung herzustellen. Doch kann festgestellt werden, dass sich die Abgeordneten gleich mehreren Schwierigkeiten aussetzen: dem fehlenden Verständnis der Textgrundlagen und einem utilitaristischeren, distanzierteren Zugang zu den Inhalten, die noch verstanden werden.

Warum Deutsch?

Wenn die Abgeordneten des Bundestags solche Schwierigkeiten mit den Sprachfassungen haben, ist davon auszugehen, dass ihr demokratisches Mitbestimmungsrecht für die Ausgestaltung der EU darunter leidet. In einem Gutachten aus dem Jahr 2015 (Deutscher Bundestag 2015) kommen die Wissenschaftlichen Dienste des Bundestags zu dem Schluss, dass die Rechtslage bezüglich der Sprachfassung von EU-Vorlagen unklar und das Sprachenregime der EU „unübersichtlich“ ist. Letztlich überwiegt in dem Gutachten aber die Überzeugung, dass das Interesse des Parlaments an Übersetzungen ins Deutsche im Zweifelsfall größer ist als an anderen Interessen wie die Funktionsfähigkeit der Bundesregierung und der schonende Umgang mit Haushaltsmitteln, da von der Sprachfassung die verfassungsrechtlich begründete Mitwirkung an der Ausgestaltung der EU abhängt. Die Politik der EU ist andernfalls sprachlich einer Elite vorbehalten, die gut genug Englisch spricht. Grundsätzlich werden über 60 % aller EU-Bürger/innen von dieser Kommunikation ausgeschlossen, wenn ihnen keine

DIE POLITIK DER EU IST EINER ELITE VORBEHALTEN, DIE GUT GENUG ENGLISCH SPRICHT

Übersetzungen zugänglich sind. Tatsächlich hat sich 2014 das Volksmusikarchiv des Bezirks Oberbayern darüber beschwert.

Deren Vertreter wandten sich an einen CSU-Politiker, weil sie sich an einer Beratung der EU für Pläne einer Urheberrechtsreform beteiligen wollen. Sie fühlten sich aber ausgeschlossen, da es die Vorlage dazu trotz kniffliger juristischer Fragen nur auf Englisch gebe (ZEIT ONLINE 2014).³

Dies ist ein kleines Beispiel dafür, wie Bürger/innen nur durch die Sprachwahl von der Politik ausgeschlossen werden können. Dabei handelt es sich um ein inter-

Sprachenpolitik	Bereiche
Sprachpraxis	Individuelles und gemeinschaftliches Sprachwahlverhalten, mehrsprachige Strategien
Sprachideologie	Politische, historische, persönliche Einstellungen und Überzeugungen
Sprachmanagement	
– Spracherwerbsmanagement	Spracherwerb, Fremdsprachendidaktik
– Korpusmanagement	Kodifizierung und Ausbau von Sprachen
– Statusmanagement	Status von Sprachen, Diglossie

Tab. 2: Sprachenpolitik und praktische Bereiche

nationales Problem, für das eine internationale Lösung gefunden werden sollte.

Aber es gibt auch ein spezifisch deutsches Interesse. Deutsch ist in den meisten anderen großen internationalen Institutionen außer der EU keine Amtssprache (OSZE, ESA, EPO). Eine solche Stellung hat aber Auswirkungen auf die internationale Sichtbarkeit einer Sprache. Ammon (2015, S. 10 f.) zählt weitere Vorteile auf, die die internationale Stellung für eine Sprache hat:

- 1) Leichtere Kommunikation mit Anderssprachigen und bei Auslandskontakten;
- 2) Engere Beziehungen zwischen Mutterländern und Fremdsprachlern und deren Ländern (Handel; Unternehmensniederlassungen; Outsourcing; Gewinnung von ‚Humankapital‘; wissenschaftliche, politische und kulturelle Kontakte; Tourismus);
- 3) Gegenseitige Imageverbesserung, Abbau von Vorurteilen (positiveres Bild von den Sprachgemeinschaften, ihren Ländern und Bürgern);
- 4) Bessere Kenntnis von Werten und Kultur, teilweise auch deren weitere Verbreitung (Rezeption von Texten aus den Mutterländern, Kenntnisnahme von Inhalten und Werten und vielleicht deren Aneignung);
- 5) Zusätzliche Berufschancen aufgrund der Sprachkenntnisse sowohl für Muttersprachler (in den Fremdsprachländern) als auch für Fremdsprachler (in den Fremdsprachländern und Mutterländern);
- 6) Finanzielle Einnahmen der Mutterländer durch die Sprachindustrie (Vertrieb von Sprachlehr-

materialien, Sprachunterricht, sprachgebundene Waren wie Bücher und sonstige Medienprodukte);

- 7) Erhöhung des Kommunikationspotenzials und damit des Gebrauchswerts der Sprache durch zusätzliche Sprecher und damit auch Erhöhung der Motivation, die Sprache zu lernen;
- 8) Stärkung des Sprachstolzes und Nationalbewusstseins der Muttersprachler.

Diese Auflistung ist wohl wertfrei zu verstehen, auch wenn insbesondere Punkt acht hinsichtlich einer solidarisch auszurichtenden internationalen Politik meiner Ansicht nach keinen Vorteil darstellt.

Im Frühjahr 2013 sagte der Bundespräsident Joachim Gauck: „Ich bin überzeugt, dass in Europa beides nebeneinander leben kann: die Beheimatung in der eigenen Muttersprache und in ihrer Poesie und ein praktisches Englisch für alle Lebenslagen und Lebensalter“ (Gauck 2013). Der belgische Sozialwissenschaftler Philippe van Parijs schreibt in seinem Buch über Sprachengerechtigkeit: „Menschen, denen Gerechtigkeit am Herzen liegt, [...] sollten es als ihre Pflicht verstehen, die Verbreitung des Englischen als Lingua franca in Europa zu fördern“ (van Parijs 2013, S. 71). Solche Aussagen stehen im Widerspruch zu den in diesem Artikel präsentierten Daten, weil von einer solchen Politik immer nur die profitieren können, die über entsprechende Sprachkenntnisse verfügen. Außerdem wird damit die Bedeutung der oben genannten Punkte einer internationalen Stellung der Sprache unterschätzt.

Sprachenpolitik	Bereiche in der EU-Sprachenpolitik
Sprachpraxis	Englisch als erste/einzige Fremdsprache, EU-Verfahrenssprachen, EU-Förderprogramme
Sprachideologie	Gleichberechtigung aller Amts- und Arbeitssprachen der EU, auch als Fremdsprachen
Sprachmanagement	
– Spracherwerbsmanagement	Mehrsprachigkeit (Muttersprache + 2)
– Korpusmanagement	“European Englishes“ (z. B. The Vienna-Oxford International Corpus of English)
– Statusmanagement	Sprachenvielfalt, Minderheitensprachen

Tab. 3: Sprachenpolitik und Anwendungsbereiche in der EU

Sprachenpolitik im Modell

Die Sprachenpolitik der EU sollte einen Ausgleich zwischen den Interessen aller Sprachgemeinschaften in Europa und der Notwendigkeit einer international verbreiteten Sprache wie Englisch schaffen. Sonst droht Deutsch – wie etwa auch Französisch – durch Englisch in der politischen Praxis einerseits und der Förderung der Regional- und Minderheitensprachen durch die Sprachenpolitik andererseits aus dem Blick zu geraten. Dazu wäre es notwendig, das Portfolio Sprachenpolitik in der EU-Kommission und seine Wirksamkeit zu stärken anstatt es weiter zu schwächen. Eine wirksame internationale Sprachenpolitik besteht aus mehr Bereichen als den bereits genannten (Förderung der Mehrsprachigkeit, Schutz von Regional- und Minderheitensprachen sowie der Vielfalt der Amts- und Arbeitssprachen). Wie das in Tabelle 2 und 3 dargestellte Modell zeigt, spielen auch Fragen der Sprachideologie und der Sprachpraxis eine wichtige Rolle. Das Modell beruht auf den Arbeiten von Heinz Kloss (1969), Robert Cooper (1989), Björn Jernudd / Jiří Nekvapil (2012) und Bernard Spolsky (2004; 2009; 2012). Spolsky schlägt vor, die üblichen Kategorien der Sprachplanung zugunsten eines dynamischeren Prozesses auszutauschen, den er Sprachmanagement nennt (Spolsky 2009; 2012). Er weist damit darauf hin, dass die national geprägte Vorstellung einer Planung sozialer Strukturen

nicht realistisch ist, da die aufgestellten Pläne in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft nicht durchsetzbar sind. Aus heutiger internationaler Perspektive und unter Beachtung der Mobilität, die die Globalisierung mit sich gebracht hat, wird dieses Argument noch weiter verstärkt. Die sprachliche Gestaltung von Kommunikationsräumen entzieht sich immer mehr einer zentralisierten Kontrolle. Jernudd und Nekvapil (2012) schlagen darüber hinaus vor, weitere Kategorien in ein Modell von Sprachenpolitik miteinzubeziehen: das tatsächlich stattfindende Sprachverhalten und die der Politik zugrunde liegende Ideologie. Zusammengefasst lassen sich diese Begriffe, wie in Tabelle 2 dargestellt, übernehmen.

EIN SPRACHENPOLITISCHES MODELL KANN ZUR BILDUNG EINES SPRACHENPOLITISCHEN BEWUSSTSEINS BEITRAGEN

Die linke Seite der Tabelle enthält die Bezeichnungen für die jeweilige Kategorie. In der rechten Spalte sind beispielhaft einige Bereiche eingefügt, die zu der entsprechenden Kategorie gezählt werden können.

Es ist nun möglich, den Kategorien entsprechende Bereiche einer internationalen europäischen Sprachenpolitik zuzuordnen. Dabei zeigt sich, welche Schwerpunkte die EU-Sprachenpolitik bisher hat und welche Bereiche nicht im Zentrum stehen. Eine erfolgreiche Sprachenpolitik sollte dann möglich sein, wenn alle Kategorien in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinanderstehen und nicht einzelne ganz ausgeklammert werden (Tabelle 3).

Um die Bedeutung von Sprachenpolitik für Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zu verdeutlichen, ist es sinnvoll, die interdisziplinäre Forschung in diesem Bereich sowie die Eigenständigkeit dieses Fachs und das allgemeine sprachenpolitische Bewusstsein zu fördern.

Einen Beitrag dazu leistet das von der EU finanzierte Verbundforschungsprojekt „Mobilität und Inklusion im vielsprachigen Europa“ (MIME)⁴. Mit einem interdisziplinären Ansatz soll MIME einen umfassenden Katalog von politisch relevanten Vorschlägen für

EIN EU-FORSCHUNGSPROJEKT WIDMET SICH DEN FRAGEN VON INTERNATIONALI- TÄT UND MEHRSPRACHIGKEIT

sprachenpolitische Strategien erarbeiten, die „Mobilität“ und „Inklusion“ bestmöglich verbinden. Dabei wird die ausgleichende Wirkung von Sprachenpolitik hinsichtlich der wichtigen gesellschaftlichen Bereiche Mobilität aller Bürger/innen einerseits und Inklusion der Gesellschaft andererseits betont. Einer der vielfältigen Forschungsbereiche innerhalb des Projekts widmet sich besonders der Kategorie „Sprachpraxis“ durch die Untersuchung tatsächlich verwendeter Strategien in der internationalen Kommunikation. Dort werden sprachenpolitische Themen wie die internationale Kommunikation öffentlicher Einrichtungen, Spracherfahrungen von Erasmus-Studierenden, Sprachenvielfalt und Sprachwahl in den „Euroregionen“, aber auch die Kommunikation von Flüchtlingen und Einwanderern in Europa erforscht. Diese Themen können zu einer Sprachenpolitik beitragen, die zu einem Verständnis europäischer Mehrsprachigkeit führt, das über die genannten Bereiche der EU-Sprachenpolitik hinausgeht, indem sie die Praxis effektiver und gerechter Kommunikation berücksichtigt. Dabei sind als zentrale Themen zu nennen: Sprachengerechtigkeit als Faktor gesellschaftlicher Teilhabe, Sprachenpolitik als Bestandteil der sprachlichen Bildung sowie neue Per-

spektiven europäischer Mehrsprachigkeit. Ein weiterer wichtiger Teil ist die Erarbeitung von Bedingungen, die einen stabilen Multilingualismus (Crystal 2000) aus nationalen und regionalen Sprachen sowie dem Englischen in der Funktion als Lingua franca ermöglichen.

INTERDISZIPLINARITÄT ALS STRATEGIE GEGEN ZUKUNFTSFAULHEIT

Ein solches Engagement kann dazu beitragen, der EU ihren sprachenpolitischen Kompass wiederzugeben, den Jean-Claude Juncker vermisst hat, jenseits nationalstaatlichen Denkens, jenseits der Zukunftsfaulheit.

Anmerkungen

- ¹ Quelle: <www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/00c9d93c87/Interfraktionellen-Arbeitsgruppen.html> (zuletzt abgerufen am 2.2.2016).
- ² Zum Vergleich: European Survey on Language Competences (ESLC) <www.surveylang.org/de/About-SurveyLang/About-the-survey.html> (zuletzt abgerufen am 2.2.2016).
- ³ Quelle: <www.zeit.de/politik/deutschland/2014-04/eu-csu-sprache-deutsch> (zuletzt abgerufen am 2.2.2016).
- ⁴ Internetseite des Forschungsprojekts: <www.mime-project.org> (zuletzt abgerufen am 2.2.2016).

Literatur

- Ammon, Ulrich (2012): Language policy in the European Union. In: Spolsky, Bernard (Hg.): Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: CUP, S. 570-591.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin / München / Boston: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich / Kruse, Jan (2013): Does translation support multilingualism in the EU? Promises and reality – the example of German. In: International Journal of Applied Linguistics 23 (1). Wiley: Cambridge, S. 15-30.
- Cooper, Robert (1989): Language planning and social change, Cambridge: CUP.
- Costa, Albert / Foucart, Alice / Hayakawa, Sayuri et al. (2014a): Your Morals Depend on Language. PLoS ONE 9(4): e94842. <<http://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0094842>>.
- Costa, Albert / Foucart, Alice / Arnon, Inbal et al. (2014b): "Piensa" twice: On the foreign language effect in decision making. In: Cognition 130, S. 236-254.
- Crystal, David (2000): Language Death. Cambridge: CUP.
- Delors, Jacques (1993): EG-Nachrichten 34. (Delors-Erlass 6/9/1993).
- De Swaan, Abram (2001): Words of the World: The Global Language System. Cambridge: Polity Press.
- Deutscher Bundestag (2015): Verfassungsrechtlicher Anspruch des Bundestages auf deutschsprachige Informationen nach Art. 23 Abs. 2 und Abs. 3 GG. WD 3 - 3000 - 051/15.
- Europäische Atomgemeinschaft (1958): Verordnung Nr. 1 zur Regelung der Sprachenfrage für die Europäische Atomgemeinschaft. Amtsblatt der Europäischen Union 017.
- Europäische Kommission (2001): Eurobarometer 54 Sonderbericht. Die Europäer und ihre Sprachen. Brüssel.
- GD (Generaldirektion) Übersetzung der Europäischen Kommission (2014): Übersetzung und Mehrsprachigkeit. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union <http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/de_DE/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC0414307> (Stand 8.2.2016).
- Gauck, Joachim (2013): Europa: Vertrauen erneuern – Verbindlichkeiten stärken. Rede zu Perspektiven der europäischen Idee am 22. Februar 2013 im Schloss Bellevue. Berlin: Bundespräsidialamt.
- Jernudd, Björn / Nekvapil, Jiří (2012): History of the field: a sketch. In: Spolsky, Bernard (Hg.): Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: CUP, S. 16-36.
- Juncker, Jean-Claude (2006): Europa hat den Kompass verloren. Deutschlandfunk – Interview der Woche. Beitrag vom 21.05.2006. <www.deutschlandfunk.de/europa-hat-den-kompass-verloren.868.de.html?dram:article_id=124384> (zuletzt abgerufen am 20.2.2015).
- Keysar, Boaz / Hayakawa, Sayuri L. / An, Sun Gyu (2012): The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. In: Psychological Science 23, S. 661-668.
- Kloss, Heinz (1969): Research Possibilities in Group Bilingualism: A report. Quebec: International Center for Research and Bilingualism.
- Kruse, Jan (2012): Das Barcelona-Prinzip. Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachpolitisches Ziel der EU. Frankfurt: Lang.
- Kruse, Jan (2013): I don't understand the EU-Vorlage. Die Folgen der sprachpolitischen Praxis in den Institutionen der EU für den Deutschen Bundestag – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: Wiejowski, Karina / Kellermeier-Rehbein, Birte / Haselhuber, Jakob (Hg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 309-324.
- Spolsky, Bernard (2004): Language Policy. Cambridge: CUP
- Spolsky, Bernard (2009): Language Management. Cambridge: CUP.
- Spolsky, Bernard (2012): What is language policy? In: Spolsky, Bernard (2012) (Hg.): Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: CUP, S. 3-15.
- Thomson, Judith Jarvis (1976): Killing, Letting Die, and the Trolley Problem. In: The Monist 59, S. 204-217.
- Van Parijs, Philippe (2013): Sprachengerechtigkeit für Europa und die Welt. Frankfurt: Suhrkamp.
- ZEIT ONLINE: EU-Dokumente: Bundestagsvize verlangt mehr deutsche Texte in Europa. <www.zeit.de/politik/deutschland/2014-04/eu-csu-sprache-deutsch> (Stand: 2.2.2016). ■

ZUR SITUATION DER DEUTSCHEN SPRACHWISSENSCHAFT IN GROSSBRITANNIEN UND NORDIRLAND

Der Autor ist Senior Lecturer (= Associate Professor) in German Linguistics am Queen Mary College der University of London (QMUL), Leiter der Sektion Sprache und Sprachwissenschaft am Zentrum für Deutsch-Englische Kulturbeziehungen (CAGCR) und derzeit Director of Taught Programmes der School of Languages, Linguistics and Film (SLLF) am QMUL.

Einführendes

Ziel dieses Artikels ist es, einen Überblick über die Situation der deutschen Sprachwissenschaft im Vereinigten Königreich von Großbritannien und Nordirland (UK) zu geben.¹ Alle Angaben, auf die sich dieser Artikel stützt, stammen aus dem Frühjahr 2015. Das verwendete Datenmaterial sollte aus verschiedenen, in diesem Artikel erläuterten Gründen jedoch nicht als statistisch signifikant angesehen werden. Zudem können einige hier gemachten Angaben lediglich als anekdotische Evidenz charakterisiert werden. Die Schlussfolgerungen, die in diesem Artikel gezogen werden, beruhen mithin nicht auf dem, was die quantitativ arbeitende Wissenschaft als verlässliche Daten ansehen würde. Dennoch macht der vorliegende Artikel aber generelle Tendenzen deutlich, und allgemeine Schlussfolgerungen können gezogen werden.

Es geht mithin um eine Unterdisziplin der Hochschulgermanistik im UK². Dieser Terminus soll verwendet werden, da vor einigen Jahren eine zeitweise recht hitzig geführte Diskussion über den Sinn der Unterscheidung von ‚Inlandsgermanistik‘ und ‚Auslandsgermanistik‘ stattfand, wobei kritisiert wurde, dass eine solche Unterscheidung die Überlegenheit ersterer über letztere suggeriere (vgl. Jaworska 2009, S. 14; Sitta 2004; Fandrych 2006).

Begonnen werden soll nun mit einigen Anmerkungen, die helfen werden, die spezielle Situation der Hochschulgermanistik im UK zu verdeutlichen. Letztere besteht nämlich seit jeher zum weitaus größten Teil aus Literaturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. Dafür gibt es zwei Gründe.

Erstens: Vor der Gründung des German Departments 1828 am heutigen University College London gab es

gar keine Hochschulgermanistik im UK. Der Aufbau und die Struktur dieses – sowie in der Folgezeit anderer, neu entstehender – German Departments orientierte sich laut Ehlich (1994) stark am deutschen Vorbild. Dort befand sich zu dieser Zeit, also im frühen 19. Jahrhundert, die deutsche Sprachwissenschaft quasi noch in den Kinderschuhen, und die deutsche Germanistik bestand hauptsächlich aus Literaturwissenschaftlern. Dasselbe war auch in Großbritannien der Fall.

SEIT JEHER BESTEHT DIE HOCHSCHULGERMANISTIK IM UK ZUM WEITAUS GRÖSSTEN TEIL AUS LITERATURWISSENSCHAFTLER/INNEN

Zweitens: Im Gegensatz zu Deutschland, wo sich in der Folgezeit eine germanistische Sprachwissenschaft immer stärker entfalten und etablieren konnte, war dies im UK jedoch nicht der Fall. Erschwerend hinzu kommt, dass sich im UK in den 1960er- und 1970er-Jahren zahlreiche Linguistinnen³ und Linguisten von den Modern Languages abgewandt und eigenständige Departments of Linguistics gegründet haben (vgl. Lodge 2000). Das ohnehin schon große Ungleichgewicht nahm dadurch noch mehr zu.

Akademische Präsenz in den Departments

Es stellt sich die Frage nach der heutigen Präsenz Germanistischer Linguistinnen und Linguisten in den jeweiligen Deutschen Abteilungen der Hochschulen im UK. Einleitend sei die Zahl der Studierenden im UK betreffend das Folgende angemerkt: Im Jahr 2004 verfügte Ruth Kelly, Kultusministerin (Secretary of State for Education and Skills) der seinerzeit regierenden Labour Party, „dass vom Jahr 2004 an der Fremdsprachenunterricht in den Sekundarschulen ab dem 9. Schuljahr nicht mehr obligatorisch sein sollte“ (Durrell 2011, S. 187). Diese für das Fremdsprachenlehren und -lernen im UK katastrophale Entscheidung, die übrigens immer noch nicht revidiert worden ist, führte dazu, dass 2011 nur noch halb so viele Schülerinnen und Schüler einen Realschulabschluss (General Certificate of Secondary Education = GCSE) bzw. ein Abitur (Advanced Level General Certificate of Education = A-level) im Fach Deutsch abgelegt haben, als dies noch zehn Jahre zuvor der Fall war. Und diese Zahl geht weiterhin zurück (vgl. Durrell 2011). Tatsächlich sind (laut Universities UK 2014, S. 15) im UK daher auch die Zahlen der Studierenden in den Modern Languages gesunken, und zwar in den neun Jahren von 2003/04 bis 2012/13 um 8,345 Prozent. Dies betrifft besonders das Fach Deutsch und z. B. auch Französisch; nicht aber Spanisch.

2011 BELEGTEN NUR HALB SO VIELE SCHÜLERINNEN DAS FACH DEUTSCH FÜR ABITUR UND REALSCHULABSCHLUSS WIE ZEHN JAHRE ZUVOR

Nun zu den Lehrenden, zu denen zunächst Folgendes festzustellen ist: Vereinfacht gesagt, gibt es traditionell vier akademische Stellen an Universitäten im UK, nämlich Lecturer, Senior Lecturer, Reader und Professor. Die Inhaberinnen und Inhaber dieser Stellen sind im Allgemeinen vertraglich verpflichtet, Forschung zu betreiben und diese regelmäßig bewerten zu lassen. Daneben gibt es natürlich auch Angestellte, die sich nicht in einem akademischen Vertragsverhältnis befinden und deshalb auch keine Forschung betreiben – oder, sofern sie dennoch forschen, dies nicht Teil ihres



Das Vereinigte Königreich (United Kingdom, UK) in der Übersicht

vertraglichen Arbeitsverhältnisses ist. Darunter fallen beispielsweise die Koordinatoren und Koordinatorinnen des Sprachprogramms, die Lektorinnen und Lektoren, Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer usw. Gezählt werden sollen für die Zwecke des vorliegenden Artikels aber nur akademische Angestellte, deren Forschungsarbeit auch Teil ihres Arbeitsvertrages ist. Andere Angestellte, etwa Sprachkoordinatorinnen und -koordinatoren, die promoviert haben und nebenbei auch Forschung betreiben, was jedoch nicht zum Output des German Departments zählt, sollen hier also nicht mitgerechnet werden.

Begonnen werden soll beispielhaft-anekdotisch mit dem German Department, dem der Verfasser dieses Artikels angehört, nämlich jenem am Queen Mary College der University of London (QMUL). In diesem German Department gibt es derzeit sechs akademische Stellen. Zwei dieser sechs Stellen sind allerdings zumindest zur Hälfte der Komparatistik zuzurechnen – einer Disziplin, die sich aufgrund der abnehmenden Fremdsprachenkenntnisse immer stärkerer Beliebtheit erfreut, und zwar sowohl unter Studierenden als auch unter den Akademikerinnen und Akademikern. Tatsächlich handelt es sich also nur um fünf Stellen. Eine dieser ist voll der deutschen Sprachwissenschaft zuzurechnen, die anderen (Teil-)Stellen sind von Literaturwissenschaftlern und Literaturwissenschaftlerinnen besetzt. Im German Department des QMUL ist die Sprachwissenschaft also mit 20 % repräsentiert. Dies spiegelt sich auch im Lehrangebot⁴ wider: Im ersten Studienjahr gibt es neben dem Pflichtkurs vier optionale Kurse, von denen einer (also 25 %) linguistischen Inhalts ist. Im zweiten Studienjahr ist es nur noch einer von sechs (16,7 %), im letzten Studienjahr einer von fünf (20 %). Über die drei Jahre hinweg sind dies also durchschnittlich rund 20 %. Für jedes Studienjahr wird am QMUL also nur eine sprachwissenschaftliche Option angeboten, d. h. noch nicht einmal eine pro Semester – im Gegensatz zu jährlich bis zu fünf anderen, meist literaturwissenschaftlich orientierten Kursen. Dennoch haben die wenigen sprachwissenschaftlichen Kurse oft einen erheblich höheren Anteil an Studierenden als die Kurse aller anderen Subdisziplinen der Germanistik, und hin und wieder ist der Anteil der

Studierenden in einem Linguistik-Kurs gar eben so groß wie der aller anderen Subdisziplinen des Studiensemesters zusammen. Dem geringen Angebot steht also eine recht große studentische Nachfrage gegenüber.

DIE NACHFRAGE DER BA-STUDIERENDEN NACH LINGUISTISCHEN VERANSTALTUNGEN IST VERHÄLTNISSMÄSSIG HOCH

Es handelt sich, was Repräsentation und Kursangebot betrifft, hier um einen etwas enttäuschenden Einzelbefund – der jedoch ganz und gar kein Ausnahmefall ist. Vielmehr sieht es in der Germanistik an anderen britischen Universitäten für die Sprachwissenschaft noch bedeutend düsterer aus: Laut einer Untersuchung Sylvia Jaworskas (2009, S. 23) sind nur 12 % der akademischen Stellen in der britischen Hochschulgermanistik mit Linguistinnen bzw. Linguisten besetzt. Nimmt man auch die nicht akademischen Stellen hinzu, fällt diese ohnehin schon geringe Zahl sogar noch auf 10 % ab. Hinzu kommt die Tatsache, dass 39 % (also rund zwei von fünf) Deutsch-Abteilungen im Vereinigten

ES IST EINE DEUTLICHE UNTERREPRÄSENTATION DER DEUTSCHEN SPRACHWISSENSCHAFT IN DEN DEUTSCH- ABTEILUNGEN IM UK ZU KONSTATIEREN

Königreich überhaupt keine deutsche Sprachwissenschaft haben; darunter auch sehr hoch angesehene Universitäten. Und obwohl Jaworskas Zahlen inzwischen 15 Jahre alt sind, sind sie doch derzeit immer noch zutreffend, wie eine kürzlich vom Autor des vorliegenden Artikels durchgeführte, nicht repräsentative Mini-Umfrage unter Angehörigen deutscher Abteilungen an Hochschulen im UK gezeigt hat.⁵ Folglich kann eine deutliche Unterrepräsentation der deutschen Sprachwissenschaft in den German Departments im UK konstatiert werden.

Zum Sprachunterricht

Traditionell unterscheidet man an Hochschulen im UK in den zu den Modern Languages zählenden Fächern hinsichtlich der universitären Lehre zwischen Language Teaching (also Sprachausbildung) und Content Teaching, d. h. inhaltsorientierter Lehre; z. B. verschiedener Gebiete, Aspekte etc. der Literatur- oder Sprachwissenschaft.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen unterrichten Personen, die sich in einem akademischen Vertragsverhältnis befinden, in den jeweiligen BA-Studiengängen zumeist beides. Personen, die sich nicht in einem akademischen Vertragsverhältnis befinden, unterrichten im Normalfall zwar Sprache, nicht aber fachspezifische Inhalte. Wer im Sinne dieses Artikels Teil der Hochschulgermanistik im UK ist, unterrichtet also neben dem zum jeweiligen Fachgebiet gehörenden Content fast immer auch Language; konkret: Deutsch als Fremdsprache (DaF). Dies bedeutet, dass der Sprachunterricht zum weitaus überwiegenden Teil nicht von Sprach-, sondern von Literaturwissenschaftlerinnen bzw. Literaturwissenschaftlern gehalten wird.

Viele German Departments beschäftigen eine(n) oder mehrere Lektorinnen bzw. Lektoren. Einige dieser Stellen werden vom Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD (mit)finanziert und besetzt. Auf der DAAD-Internetseite heißt es: „Der DAAD vermittelt rund 500 Lektorinnen und Lektoren vorrangig im Fach Germanistik / Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen in über 110 Ländern.“⁶ Nach Auskunft des DAAD gibt es insgesamt 50 dieser DaF-Lektorate im UK und in Irland, also 10 % der weltweit vorhandenen Stellen.⁷ Seit mindestens 2012 ist diese Zahl stabil, und unter den 50 Lektorinnen und Lektoren befindet sich keine



Queen Mary & Westfield College

einzigste Person, die in Germanistischer Linguistik promoviert hat – wohl aber auf sonstigen Gebieten.

Anekdotisch sei hierzu angemerkt, dass in der fast zwölfjährigen Tätigkeit des Autors des vorliegenden Artikels im German Department seiner Hochschule drei promovierte Lektorinnen tätig waren; eine davon hatte in Englischer Geschichte promoviert, zwei in Englischer bzw. Amerikanischer Literaturwissenschaft. Der derzeitige DAAD-Lektor und die derzeitige Lektorin des Österreichischen Austauschdienstes OeAD haben einen der Literaturwissenschaft zuzuordnenden Magister-Abschluss.

UNTER DEN 50 DAF-LEKTOR/INNEN DES DAAD IM UK UND IN IRLAND BEFINDET SICH KEINE EINZIGE PERSON, DIE IN GERMANISTISCHER LINGUISTIK PROMOVIRT HAT

Es soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass nur Germanistische Linguistinnen und Linguisten dazu in der Lage seien, guten DaF-Sprachunterricht zu geben. Zu konstatieren ist jedoch eine deutliche Unterrepräsentation der deutschen Sprachwissenschaft auf diesem Gebiet.

Präsenz in den Fachverbänden

Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit sich die Unterrepräsentation auch in der Präsenz der Sprachwissenschaft im Fachverband zeigt. Der eigentliche Fachverband der UK-Hochschulgermanisten ist die 1932 gegründete Conference of University Teachers of German in Great Britain and Ireland (CUTG), die sich seit 2009 Association for German Studies in Great Britain and Ireland (AGS) nennt.⁸ Zudem gibt es aber auch das 1994 gegründete Forum for German Language Studies, das sich 1996 umbenannte in Forum for Germanic Language Studies (FGLS; sprich: ['figls]), es fungiert informell als „the British and Irish subject association for academics in the field of Germanic Linguistics“.⁹

Werfen wir nun einen Blick auf die jeweils drei letzten Konferenzen, die von der AGS und vom FGLS abgehalten wurden.¹⁰

AUF DEN TAGUNGEN DES FACHVERBANDES AGS IST DIE DEUTSCHE SPRACHWISSENSCHAFT NUR MIT 6 % REPRÄSENTIERT, AUF JENEN DES FGLS HINGEGEN MIT RUND 50 %

Begonnen werden soll mit dem eigentlichen Fachverband der UK-Hochschulgermanisten, der AGS, und es werden die Konferenzen der Jahre 2012 (Edinburgh), 2013 (Cardiff) und 2014 (Manchester) betrachtet.¹¹ Für 2012 kann konstatiert werden, dass es laut Programm nur ein einziges linguistisches Panel mit insgesamt drei Vortragenden gab. Alle anderen Panels und die darin enthaltenen Plenarvorträge bzw. -veranstaltungen, dies waren 49 an der Zahl, waren nicht sprachwissenschaftlich orientiert. Der Anteil an linguistischen Vorträgen betrug 2012 mithin 5,8 %. Auch 2013 gab es laut Programm nur ein einziges linguistisches Panel mit insgesamt drei Vortragenden, während die anderen Panels und Plenarvorträge bzw. -veranstaltungen mit 45 Vortragenden besetzt waren. Da die Zahl der Vortragenden Sprachwissenschaftler und Sprachwissenschaftlerinnen stabil blieb, sich die Anzahl der anderen

Vortragenden jedoch etwas verringerte, stieg der Anteil an linguistischen Vorträgen 2013 auf 6,7 %. Auch 2014 blieb laut Programm die Zahl der Vortragenden der Linguistik stabil bei drei auf einem Panel, während sich die Anzahl der anderen Vortragenden wieder etwas verringerte, und zwar auf 40. Daher stieg der Anteil an linguistischen Vorträgen 2014 auf 7 %. Addiert man alle Vorträge dieser drei Konferenzen, so sind 9 von 143 der germanistischen Sprachwissenschaft zuzuordnen, also 6,3 %. Das sind zwar nur drei pro Jahr, die aber im Gegensatz zu den anderen germanistischen Subdisziplinen bisher stabil geblieben sind.

Nun zum FGLS, wobei die Konferenzen des Jahres 2007 (Nottingham), 2010 (Gregynog) und 2012 (Sheffield) betrachtet werden.¹² Wie sich anhand des Konferenzprogramms aus dem Jahr 2007¹³ zeigt, sind von insgesamt 19 Vorträgen mit sieben mehr als ein Drittel (36,8 %) definitiv der germanistischen Sprachwissenschaft zuzuordnen. Laut dem Konferenzprogramm aus dem Jahr 2010¹⁴ sind von 17 Vorträgen definitiv zehn der germanistischen Sprachwissenschaft zuzuordnen, also deutlich mehr als die Hälfte (58,8 %). Bei der 2012 stattgefundenen Konferenz¹⁵ waren von den insgesamt 22 Vorträgen wieder deutlich mehr als die Hälfte definitiv der germanistischen Sprachwissenschaft zuzuordnen, nämlich zwölf (54,5 %). Addiert man alle Vorträge dieser drei Konferenzen, so sind 29 von 58 definitiv der germanistischen Sprachwissenschaft zuzuordnen, also exakt die Hälfte (50,0 %). Mithin zeigt die germanistische Linguistik in dieser Vereinigung germanischer Linguisten eine solide Präsenz. Aber es sind eben doch noch nicht einmal zehn Vorträge pro Jahr für das ganze UK.

Hinsichtlich der beiden Fachverbände, denen sich germanistische Linguisten im UK im allgemeinen anschließen, kann mithin konstatiert werden: Obwohl sich das FGLS nicht ausschließlich mit Deutsch, sondern mit allen germanischen Sprachen beschäftigt, fühlen sich die germanistischen Linguisten im UK dort offenbar deutlich besser aufgehoben als in der AGS. Im FGLS machen sie etwa die Hälfte der Aktiven aus, in der AGS hingegen ist die Deutsche Sprachwissenschaft mit rund 6% deutlich unterrepräsentiert.

Schluss

Wie gezeigt werden konnte, ist die germanistische Linguistik in deutschen Abteilungen / German Departments im UK im Vergleich zur Literaturwissenschaft deutlich unterrepräsentiert, und zwar diachron wie synchron betrachtet. Dies betrifft sowohl die akademischen Stellen (Content & Research) als auch jene für den Sprachunterricht (Language).

Diese Unterrepräsentation spiegelt sich im Lehrangebot Sprach- versus Literaturwissenschaft wider, und das trotz vergleichsweise hoher studentischer Nachfrage im Bereich der (germanistischen) Linguistik. Es stellt sich die Frage, ob die Vergabe von neuen akademischen Stellen, bei der im UK mehr und mehr die studentische Bewertung des Lehrangebots als ein Entscheidungsfaktor herangezogen wird, nicht auch der prozentuale Anteil der Studierenden in den jeweiligen germanistischen Subdisziplinen berücksichtigt werden sollte.

Diese Unterrepräsentation der germanistischen Linguistik zeigt sich auch überdeutlich im Fachverband AGS, nicht aber in dem der germanischen Sprachwissenschaft zuzuordnenden FGLS. Doch ist es, was die AGS betrifft, natürlich an den germanistischen Linguisten, hier Abhilfe zu schaffen: durch stärkeres Engagement im Fachverband.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es trotz der etwas bedrückenden Situationsbeschreibung eigentlich keinen Grund zum Klagen gibt, denn im BA-

Bereich ist die studentische Nachfrage nach Kursen der germanistischen Linguistik ziemlich hoch und manchmal sogar deutlich höher als die Nachfrage nach z. B. deutscher Literaturwissenschaft. Diesbezügliche Daten und Zahlen sollten bei der Neu- und Wiederbesetzung von akademischen Stellen in den German Departments im UK zukünftig berücksichtigt werden. Ob dies geschieht oder nicht, liegt auch daran, wie die germanistischen Linguisten ihr Fach sichtbar machen, vertreten und verteidigen.

Anmerkungen

- ¹ Umgangssprachlich sagt man in Deutschland oft ‚England‘, wenn man tatsächlich den Staat ‚Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland‘ meint: also England, Wales, Schottland und Nordirland. Im Folgenden wird in diesem Artikel für diesen Staat die Kurzform ‚UK‘ verwendet.
- ² Der bekanntere (und vielleicht besser klingende) Terminus ‚britische Hochschulgermanistik‘ wird hier nicht verwendet, da er Nordirland nicht mit einschließen würde.
- ³ Die Termini ‚Sprachwissenschaft‘ und ‚Linguistik‘ werden in diesem Artikel synonym verwendet.
- ⁴ Vgl. <www.qmul.ac.uk/undergraduate/coursefinder/courses/80020.html> unter „Structure“, Zugriff: 31.5.2015.
- ⁵ Die erste Umfrage dieser Art wurde vom Autor des vorliegenden Artikels im März 2012 durchgeführt, vgl. <[www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/webadmin?A2=ind1204&L=FGLS&F=&S=&X=6F6B194DD6C2AC99E2&P=771](mailto:ind1204&L=FGLS&F=&S=&X=6F6B194DD6C2AC99E2&P=771)> (Stand: 15.3.2013), und die Ergebnisse wurden im Mai 2015 aktualisiert, vgl. <[www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/webadmin?A2=FGLS;2fbcbb6b.1505](mailto:FGLS;2fbcbb6b.1505)>, Zugriff: 31.5.2015.
- ⁶ Vgl. <www.daad.de/ausland/lehren/daadlektoren/de/>, Zugriff: 31.5.2015.
- ⁷ Persönliche E-Mail-Kommunikation mit Christian Strowa (25.06.2012) und Imke Baasen (20.04.2015), beide Programme Co-ordinator, German Academic Exchange Service (DAAD), 1 Southampton Place, London WC1A 2DA.
- ⁸ Vgl. <www.ags.ac.uk>, Zugriff: 31.5.2015.
- ⁹ Vgl. <www.fgls.ac.uk>, Zugriff: 31.5.2015.
- ¹⁰ Um einen ungefähren Eindruck von der Präsenz germanistischer Linguisten auf den Konferenzen der AGS bzw. des FGLS zu gewinnen, wurden der Einfachheit halber jeweils die letzten drei stattgefundenen Konferenzen betrachtet. Dass dies keine statistisch signifikanten Daten liefert, ist selbstverständlich – wie auch die Tatsache, dass diese Zahlen dennoch helfen können, allgemeine Tendenzen aufzuzeigen.

- ¹¹ Zu den jeweiligen Programmen, siehe <http://ags.ac.uk/AGS_2012_invitation1101.doc>, <http://ags.ac.uk/AGS_2013_invitation.doc> und <http://ags.ac.uk/AGS_2014_Invitation.doc>, Zugriff: 31.5.2015.
- ¹² Das X. Meeting der FGLS fand 2012 in Sheffield statt, das IX. Meeting 2010 in Gregynog. Zum VIII. Meeting 2009 in Banff, Alberta, liegt online kein Konferenzprogramm vor (vgl. <<http://llc.ucalgary.ca/banff2009>>, Zugriff: 31.5.2015), deshalb wird statt dessen das Programm des VII. Meetings, das 2007 in Nottingham stattfand, verwendet. Auch das Programm des XI. Meetings, das 2014 in Cambridge stattfand, liegt (bisher noch) nicht vor (vgl. <www.bris.ac.uk/german/fpls/conferences/>, Zugriff: 31.5.2015).
- ¹³ Vgl. <www.llc.manchester.ac.uk/subjects/german/fpls/conference2007/>, Zugriff: 31.5.2015.
- ¹⁴ Vgl. <www.bris.ac.uk/german/fpls/fpls2010/>, Zugriff: 31.5.2015.
- ¹⁵ Vgl. <www.sheffield.ac.uk/german/newsandevents/fpls10prog/>, Zugriff: 31.5.2015.

Bibliografie

Primärquellen

- AGS — Association for German Studies in Great Britain and Ireland (Hg.) (2012): Seventy-fifth Meeting held at Edinburgh University, Monday 2 April to Wednesday 4 April 2012. Draft Programme. <http://ags.ac.uk/AGS_2012_invitation1101.doc>. Zugriff: 31.5.2015.
- AGS — Association for German Studies in Great Britain and Ireland (Hg.) (2013): Seventy-sixth Meeting held at Cardiff University, Wednesday 3 April to Friday 5 April 2013. Programme. <http://ags.ac.uk/AGS_2013_invitation.doc>. Zugriff: 31.5.2015.
- AGS — Association for German Studies in Great Britain and Ireland (Hg.) (2014): Seventy-seventh Meeting held at the University of Manchester, Wednesday 3 April to Friday 11 April 2014. Draft Programme. <http://ags.ac.uk/AGS_2014_Invitation.doc>. Zugriff: 31.5.2015.
- AGS — Association for German Studies in Great Britain and Ireland (Hg.) (2015): About the Association for German Studies in Great Britain and Ireland. <www.ags.ac.uk>. Zugriff: 31.5.2015.
- DAAD — Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2015): DAAD-Lektorenprogramm. <www.daad.de/ausland/lehren/daadlektoren/de/>. Zugriff: 31.5.2015.
- FGLS — Forum for Germanic Language Studies (Hg.) (2007): FGLS 2007 meeting University of Nottingham 5-6 January 2007. <www.llc.manchester.ac.uk/subjects/german/fpls/conference2007/>. Zugriff: 31.5.2015.

- FGLS — Forum for Germanic Language Studies (Hg.) (2010): FGLS 2010 meeting, January 8-9, 2010 University of Wales. <www.bris.ac.uk/german/fpls/fpls2010/>. Zugriff: 31.5.2015.
- FGLS — Forum for Germanic Language Studies (Hg.) (2012): Programme FGLS 10. <www.sheffield.ac.uk/german/newsandevents/fpls10prog/>. Zugriff: 31.5.2015.
- FGLS — Forum for Germanic Language Studies (Hg.) (2015): <www.fpls.ac.uk> und <<http://www.bristol.ac.uk/german/fpls/>>. Zugriff: 31.5.2015.
- Universities UK (Hg.) (2014): Patterns and Trends in UK Higher Education 2014. London. Online verfügbar unter <www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2014/PatternsAndTrendsInUKHigherEducation2014.pdf>. Zugriff: 31.5.2015.

Sekundärliteratur

- Durrell, Martin (2011): Deutsch und Englisch in Europa: Die Probleme der ‚alten‘ Nationalsprache und der ‚neuen‘ Globalsprache. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 2, S. 177-192.
- Ehlich, Konrad (1994): Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Info DaF 1, S. 3-24.
- Fandrych, Christian (2006): Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. In: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 71-78.
- Jaworska, Sylvia (2009): Where have all the linguists gone? The position of Linguistics in British German Studies from the mid-19th century until 2000. In: Pfalzgraf, Falco (Hg.): English in Contact with Varieties of German. Frankfurt am Main / Berlin / Bern u.a.: Lang, S. 13-33.
- Lodge, Anthony (2000): Higher Education. In: Green, Simon (Hg.): New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages. Clevedon: Multilingual Matters, S. 105-123.
- Sitta, Horst (2004): Inlandsgermanistik – Auslandsgermanistik. Was für einen Sinn hat eine solche Unterscheidung? In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 195-198.

Bildnachweise

- Seite 11: Wikimedia Commons
- Seite 13: Privat ■

NACHRUUF AUF SIEGFRIED GROSSE

Am 17.1.2016 verstarb Professor Dr. h.c. mult. Siegfried Grosse (*1924).

Wie einige andere Altgermanisten seiner Generation machte Siegfried Grosse unter dem Eindruck der linguistischen Wende in der Germanistik seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts neben der mittelalterlichen Literatur und älteren Sprachgeschichte auch die deutsche Gegenwartssprache und ihre neuere Geschichte zu Gegenständen seiner Forschung und Lehre. Nach Promotion und Habilitation an der Universität Freiburg i. Br. wurde er 1964 als ordentlicher Professor an die Ruhr-Universität Bochum berufen, der er nach seiner Emeritierung 1990 weiterhin verbunden blieb. Für die Universität war er auch als Dekan, Senator und Rektor tätig.

Seine Erfahrungen als Hochschul-lehrer, -forscher und -organisator nützten den verschiedenen Funktionen, die er für das Institut für Deutsche Sprache (IDS) seit dessen Gründungsjahr hatte: 1964 wurde er als eines der ersten Mitglieder in den Wissenschaftlichen Rat des IDS berufen. Diesem Gremium gehörte er bis 1999 an, seit 1993 als Ehrenmitglied. Von 1974 bis 1987 leitete er die Institutskommission für Fragen der Sprachentwicklung. Von 1976 bis 1993 war er Mitglied des damaligen Aufsichtsorgans des Instituts: des Kuratoriums. Vorsitzender des Kuratoriums und damit Präsident des Instituts war er von 1987 bis 1993. In all diesen Funktionen trug er mit vielerlei Anregungen und manchmal auch kritischen Kommentaren zu Planung und Durchführung der Forschungsarbeiten des Instituts bei. Zu den praktischen ‚Folgen‘ gehört unter

anderem die lange Reihe der 45 „Studienbibliographien Sprachwissenschaft“, die auf seine Anregung hin eingerichtet wurde. Zudem war Grosse von 1989 bis 1998 auch Mit-herausgeber von „Deutsche Sprache“, der wissenschaftlichen Zeitschrift des Instituts. Dem Institutsvorstand war er während seiner Zeit als Präsident ein hilfreicher Ratgeber und Förderer. Besonders hervorzuheben ist, dass er 1987 half, den Kontakt zu dem damaligen Zentralinstitut für Sprachwissenschaft an der Akademie der Wissenschaften der DDR aufzunehmen. Die gemeinsamen Bemühungen um Erhaltung dieser bedeutenden Forschungseinrichtung nach dem Ende der DDR waren zwar vergeblich. Mit tatkräftiger Unterstützung von Siegfried Grosse gelang es aber 1992, für 22 der (Ost-) Berliner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die erforderlichen Stellen am IDS einzurichten. Den Kontakt zum IDS hielt er bis zuletzt auch mit seiner regelmäßigen Teilnahme an den Jahrestagungen aufrecht. Zu erwähnen sind neben den Verdiensten um ‚seine‘ Universität und das IDS auch sein Engagement für den Deutschen Akademischen Austauschdienst und für germanistische Institute an mehreren Universitäten im Ausland, besonders in Rumänien und China.



Siegfried Grosse ist in vielfältiger Weise für seine Verdienste um die Hochschulgermanistik im In- und Ausland und eben auch für das Institut für Deutsche Sprache geehrt worden. Genannt seien hier nur die Ehrendokorate der Universitäten Leipzig und Hermannstadt/Rumänien, die Ehrenprofessur an der Tongji-Universität in Shanghai, die Schillerplakette und der Duden-Preis der Stadt Mannheim sowie die Leibniz-Medaille der Mainzer Akademie der Wissenschaften und der Literatur. Vom Staat wurde Siegfried Grosse mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande und dem Verdienstkreuz 1. Klasse ausgezeichnet.

Das Institut für Deutsche Sprache, sein derzeitiger und früherer Vorstand, die älteren und ehemaligen Mitarbeiter wie auch die (früheren) Mitglieder der Institutsghremien haben also Anlass und gute Gründe, dieses verdienstvollen, vielgeehrten, großen Germanisten zu gedenken.

Bildnachweis

Privat ■

ZUR LAGE DER DEUTSCHEN SPRACHE UND GERMANISTIK IN FINNLAND IM JAHRE 2015

Die Autorin ist Vorsitzende des Verbandes der Finnisch-Deutschen Vereine, Akademische Rätin und Professorin a. D.

Einführung

Im Folgenden soll versucht werden, einen Überblick zur derzeitigen Situation der deutschen Sprache und der Germanistik in Finnland zu geben. Die veränderte bzw. sich mehr und mehr verändernde Lage der Germanistik kann nämlich nicht ohne den Bezug auf die deutsche Sprache im Ganzen in Finnland, d. h. auch deutsche Institutionen, Deutsch an Schulen etc. verstanden werden. Es sollen hierbei besonders Veränderungen und mögliche Zukunftsperspektiven betont werden, ohne jedoch den Blick in die Vergangenheit ganz außer Acht zu lassen.

Deutsche Institutionen – Spiegel der gemeinsamen Geschichte

Die älteste deutschsprachige Institution in Finnland ist die schon Mitte des 19. Jahrhunderts von zahlreichen deutschen Handwerkern und Kaufleuten in Finnland gegründete Deutsche Gemeinde.

Mit wohlwollender Unterstützung des damaligen Generalgouverneurs in Finnland, Graf Friedrich Berg, wurde im August des Jahres 1858 durch Erlass des Zaren Alexander II. die Gründung einer selbstständigen Deutschen Gemeinde in Helsinki (Helsingfors) innerhalb der damaligen finnischen Staatskirche ermöglicht.¹

Heute gehören zwei Pastoren und ca. 3000 Mitglieder, die über ganz Finnland verteilt sind, zur Deutschen Gemeinde.

DIE DEUTSCHE BIBLIOTHEK IST BERÜHMT FÜR IHRE FENNICA-SAMMLUNG

Mitglieder der Deutschen Gemeinde gründeten zunächst einen Lese-ring, aus dem sich die offiziell 1881 gegründete Deutsche Bibliothek in Helsinki entwickelte.² Die Bibliothek ist berühmt für ihre Fennica-Sammlung (ca. 4000 Bände) und bietet im Ganzen ca. 36.000 deutschsprachige Bände an, die auch über Fernleihe ausgeliehen werden können. Zahlreiche Lesungen und andere deutschsprachige Veranstaltungen finden ständig in der Bibliothek statt.

Die Bibliothek wird von dem 1955 gegründeten Verein Saksalainen kirjastoyhdistys ry. – Tyska biblioteksforeningen rf. (Deutscher Bibliotheksverein) getragen, der zurzeit ca. 350 Mitglieder, vorwiegend in Finnland und Deutschland, hat. Die Mitgliedschaft steht jedem offen.³

Ebenfalls 1881 wurde die Deutsche Schule in Helsinki gegründet.

Familien wie Stockmann, Fazer, Paulig und Rohde standen an der Wiege und haben über viele Jahre ihre Patenschaft sehr ernst genommen.⁴

Die Schule gehört heute zum Netz der Deutschen Auslandsschulen, sie ist sehr beliebt auch bei finnischen Familien, so dass nur ein kleiner Teil der interessierten Schüler aufgenommen werden kann.

An der Deutschen Schule Helsinki lernen über 600 Schüler und Schülerinnen 18 verschiedener Nationalitäten, etwa 80 Prozent von ihnen besitzen die finnische Staatsbürgerschaft.⁵

Neben den oben erwähnten alteingesessenen Institutionen gibt es in Helsinki natürlich die Botschaften der verschiedenen deutschsprachi-

gen Länder (Deutschland, Österreich, Schweiz, Belgien) sowie auch ein Goethe-Institut,⁶ die Deutsch-Finnische Handelskammer und den Verband der Finnisch-Deutschen Vereine,⁷ zu dem 30 Vereine aus ganz Finnland gehören. Eine spezielle Einrichtung zur Förderung deutscher Kultur und Sprache hat sich in Tampere etabliert, das Deutsche Kulturzentrum Tampere,⁸ das durch die Kooperation des Finnisch-Deutschen Vereins, des Goethe-Instituts und der Stadt Tampere als Nachfolgeeinrichtung des lokalen Goethe-Instituts gegründet werden konnte.

DIE AUE-STIFTUNG HAT SICH DIE FÖRDERUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE UND KULTUR ZUM ZIEL GESETZT

Besonders zu erwähnen ist noch die Aue-Stiftung:

Die Stiftung wurde 1985 von Theodor und Ulla Aue in Helsinki mit dem Ziel gegründet, deutsche Kulturbestrebungen in Finnland zu fördern und zu unterstützen. Das Attribut ‚deutsch‘ will hierbei als kulturelle und nicht als nationalstaatliche Bezeichnung verstanden sein.⁹

Diese Stiftung hat sich besonders die Förderung der deutschen Sprache und Kultur zum Ziel gesetzt, und mit ihrer Unterstützung fand zuletzt am 13.11.2015 ein Seminar im Pikkuparlamentti (= Kleinen Parlament) in Helsinki mit dem Titel „Wozu überhaupt? – Zur Lage des Deutschen in Finnland 2015“ statt, in dem die aktuelle Situation der deutschen Sprache in Finnland von den verschiedensten Blickwinkeln aus beleuchtet wurde.¹⁰

Alles in Allem ist also die deutsche Sprache und Kultur recht gut in Finnland – zumindest in Helsinki – vertreten und kann auch auf eine längere Geschichte zurücksehen. Dennoch wird Deutsch in Finnland zurzeit eher als „kleinere Sprache“ angesehen, deren Bedeutung neben dem allgegenwärtigen Englisch immer mehr zu schrumpfen scheint. Dies wird besonders beim Blick auf den Deutschunterricht in den Schulen deutlich, obwohl die deutsche Sprache auch im Vorschulunterricht in sieben verschiedenen Kindergärten an sechs Orten in Finn-



Deutsche Bibliothek in Helsinki

land (Helsinki, Kerava, Tampere, Pieksämäki, Kuopio, Oulu) gefördert wird.

Deutsch an finnischen Schulen

In Finnland entscheiden die Kommunen als Schulträger über das Fremdsprachenangebot an den Schulen, denn sie sind auch für die Finanzierung zuständig. In den meisten Kommunen wird zunächst Englisch angeboten, aber es gibt auch einige, wie z. B. die Stadt Tampere, die bewusst eine andere erste Fremdsprache fördern, und auch in Helsinki lernen ‚nur‘ 80 % der Schüler Englisch als erste Fremdsprache.¹¹ Dennoch wird Englisch schon als „Kolmas Kotimainen kieli = Dritte einheimische Sprache“ bezeichnet,¹² und die Sorge wächst, dass der Horizont der Finnen, die

Verhältnismäßige Anteile der verschiedenen A2-Sprachen in den 5. Klassen							
	Englisch	Schwedisch	Französisch	Deutsch	Russisch	andere	zus. %
1994	9,6	1,7	0,9	4,1	0,1	0,4	16,9
1995	9,8	4,6	2,3	12,6	0,2	0,6	30,1
1996	10,4	6	2	16,9	0,2	1,3	36,8
1997	10,5	6,9	3,1	19,3	0,3	0,7	40,8
1998	10,2	6,6	3,1	16,2	0,5	0,5	37,1
1999	10,1	7,2	3	15,7	0,4	0,5	36,9
2000	9,7	7,0	3,0	14,4	0,4	0,6	35,1
2001	9,1	8,0	3,2	12,9	0,4	0,5	34,1
2002	8,8	8,4	3,3	12,3	0,3	0,4	33,5
2003	8,3	8,5	3,1	11,0	0,3	0,4	31,6
2004	8,7	8,1	2,8	9,6	0,2	0,4	29,8
2005	8,3	7,8	2,9	8,6	0,3	0,6	28,5
2006	8,2	8,0	2,7	7,2	0,3	0,5	26,9
2007	8,0	7,5	2,5	6,3	0,2	0,5	25,4
2008	7,4	7,7	2,6	6,4	0,3	0,6	25,4
2009	7,5	7,4	2,5	5,4	0,4	1,0	23,5
2010	7,6	7,5	2,8	5,5	0,6	0,5	25,3
2011	8,3	7,2	3	5,4	0,5	1,2	25,6
2012	7,9	7,4	2,8	6,2	0,8	1,5	26,6
2013	8,0	7,8	2,6	5,6	1,1	1,5	26,6
2014	8,1	7,5	2,8	5,7	1,6	1,5	27,2

Quelle: Tilastokeskus – Opetushallituksen raportointitietokanta ja Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen

ehemals sehr viele Fremdsprachen beherrschten, in Zukunft ein eher begrenztes, und zwar auf Englisch und Schwedisch (zweite offizielle einheimische Sprache), Rezeptions- und Produktionsvermögen aufweisen wird.

DIE FINNEN – EIN VOLK MIT VIELFÄLTIGEN SPRACHKENNTNISSEN – DAS IST BALD NICHT MEHR WAHR

„Kielitaitoinen kansa – se ei ole kohta enää totta = Ein multilinguales Volk – das ist bald nicht mehr wahr“ – so lautet der Titel eines Artikels der Zeitschrift Suomen Kuvalehti, und die deutsche Sprache wird dabei als größter Verlierer bezeichnet.¹³

In ca. 95 % aller finnischsprachigen Kommunen wird also Englisch als erste Fremdsprache gewählt – bei schwedischsprachigen Kommunen ist es Finnisch. Deutsch wurde 2014 als erste Fremdsprache in 1,4 % der dritten Klassen der Grundschulen gelernt, als zweite Fremdsprache ab der fünften Klasse von 5,7 % aller Grundschüler. Als zusätzliche Fremdsprache in der 8. bis 9. Klasse lag Deutsch vor Französisch und Russisch mit 4,5 %, in der Oberstufe erlernten noch 4,3 % der Schüler das Deutsche (vgl. Ikonen 2015). Diese Zahlen sind vielleicht nicht aussagekräftig, aber festzuhalten ist z. B., dass im Vergleich zu 2010 nur noch die Hälfte der Schüler überhaupt Deutsch zu lernen beginnt. Im Abitur wurde die Prüfung im sog. kurzen Deutsch 2015 noch von 1746 Schülern absolviert, im sog. langen Deutsch von 550 Schülern. Im Vergleich zum Jahr 2000 ist dies nur noch etwa ein Drittel der damaligen Absolventen.

Deutsch wird z. T. auch an finnischen Fachhochschulen, an den Technischen Hochschulen und Wirtschaftshochschulen unterrichtet, dazu liegen allerdings keine

Statistiken vor. In der Musik ist Deutsch ebenfalls wichtig und wird z. B. an der Sibelius-Akademie in Helsinki von Muttersprachlern unterrichtet.

DURCH VERSCHIEDENE INITIATIVEN WIRD VERSUCHT, DEN DEUTSCHUNTERRICHT WIEDER ATTRAKTIVER ZU MACHEN

Es gibt mehrere Partnerschulen von deutschen Schulen, sog. PASCH-Schulen (Schulen – Partner der Zukunft) in Finnland,¹⁴ die zum Interesse an der deutschen Sprache und Kultur beitragen. Besonders zu erwähnen ist auch noch der jährliche Schüleraustausch, der vom Verband der Finnisch-Deutschen Vereine und der Deutsch-Finnischen-Gesellschaft organisiert wird:

Die Deutsch-Finnische Gesellschaft DFG vermittelt jährlich in Zusammenarbeit mit dem Verband der Finnisch-Deutschen Vereine rund 130 finnische Schüler als Gast Schüler im Rahmen diverser Programme für 4 Wochen, 3 Monate oder für 1 Jahr nach Deutschland. Die Schüler kommen in Gastfamilien unter und besuchen mit ihren gleichaltrigen Gastgeschwistern die Schule. Die DFG sendet auch deutsche Schüler als Gast Schüler nach Finnland. Das finnische Blockunterrichtssystem schafft beim Lernen mehr Flexibilität und eröffnet

deshalb deutschen Schülern, die kein Finnisch können, die Möglichkeiten finnischen Unterricht zu besuchen.¹⁵

Durch diese verschiedenen Initiativen wird versucht, den Deutschunterricht in Finnland wieder attraktiver zu machen und die Stellung des Deutschen als zentraler Sprache in Europa zu stärken, aber die Verringerung des Interesses für das Deutsche muss natürlich auch im Kontext einer breiteren Sprachenwahl überhaupt gesehen werden, zu der nicht nur Französisch, Spanisch und Russisch gehören, sondern auch die außereuropäischen Sprachen Chinesisch und Japanisch.

Aktuelle Situation der Germanistik

Germanistik kann in Finnland zurzeit noch an acht verschiedenen Universitäten bis zum Magisterabschluss (MA = „maisterin tutkinto“) und einschließlich Doktorandenausbildung studiert werden, und zwar an den Universitäten Helsinki, Jyväskylä, Ostfinnland (Joensuu), Oulu, Tampere, Turku, Vaasa und an der schwedischsprachigen Åbo Akademie in Åbo = Turku. An den Universitäten Helsinki, Ostfinnland, Tampere und Turku gibt es auch eine Übersetzerausbildung im Fach Deutsch.

Schon ab nächsten Sommer jedoch wird sich diese Situation deutlich ändern: In Vaasa werden keine Stu-

dienanfänger für die Germanistik, Studienprogramm „deutsche Sprache und Kultur“, mehr aufgenommen, statt dessen sollen „Sprachexperten in spezialisierten Gesellschaften“ ausgebildet und vergleichende Kulturstudien angeboten werden. Nach Auskunft von Prof. Christoph Parry aus Vaasa ist jedoch vielleicht schon 2017 wieder die Möglichkeit gegeben, Deutsch in Vaasa zu studieren im Rahmen eines allgemeinen Fremdsprachenprogramms der Universität. Derzeit gibt es noch zwei Professuren und drei Lektoren, die im Bereich der Germanistik und/oder Interkulturellen Kommunikation in Vaasa unterrichten, und 2015 gab es 14 Plätze für Studienanfänger.¹⁶

IN TURKU/ÅBO GEHT DIE ENTWICKLUNG DER GERMANISTIK IN VERSCHIEDENE RICHTUNGEN

An der finnischsprachigen Universität in Turku soll die Professur für Germanistik (Emeritus: Prof. Kari Keinästö) nicht neu besetzt und die Zahl der Lektoren von acht auf nur zwei bzw. drei reduziert werden.

Die angebotenen Studienprogramme sind: Sprache lehren und lernen, Übersetzen und Dolmetschen sowie Deutschlandstudien (letzteres zusammen mit der Åbo Akademie). Ein Magister- oder Promotionsstudium in der Germanistik würde dann nicht mehr möglich sein. Stattdessen wird für das Studienprogramm „Übersetzen und Dolmetschen“ zurzeit ein(e) Professor(in) für mehrsprachige Übersetzungskommunikation mit Betonung der romanischen und der deutschen Sprache gesucht, auch hier erfolgt also eine Verschiebung hin zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Die Zahl der Studienanfänger im Fach Germanistik lag 2015 bei 19, obwohl 28 Studienplätze angeboten wurden.¹⁷

	Französisch	Deutsch	Russisch	Latein	andere	B2-Sprachen zusammen
1994	9,4	27,3	0,9	0,7	1,1	39,4 %
1995	10,9	27,3	1,1	0,7	1	41,0 %
1996	11,9	27,4	1,5	0,7	1,2	42,7 %
1997	9,9	22,0	1,4	0,6	0,6	34,5 %
1998	9,1	18,0	1,7	0,6	0,4	29,8 %
1999	7,4	13,7	1,4	0,6	0,8	23,9 %
2000	6,3	11,0	0,8	0,6	0,7	19,4 %
2001	6,3	9,4	0,6	0,6	0,5	17,4 %
2002	6,3	9,5	0,6	0,5	0,6	17,5 %
2003	6,9	8,7	0,7	0,5	0,9	17,7 %
2004	6,6	7,9	0,7	0,5	1,0	16,7 %
2005	5,4	6,6	0,6	0,5	1,0	14,0 %
2006	5,0	6,5	0,5	0,5	0,8	13,3 %
2007	4,9	6,2	0,6	0,5	0,9	13,1 %
2008	4,6	6,9	0,9	0,5	1,1	14,1 %
2009	4,4	6,7	1,2	0,5	1,5	14,3 %
2010	4,7	6,7	1,4	0,3	1,9	14,9 %
2011	5,2	7,5	1,7	0,4	2,5	17,3 %
2012	4,8	7,7	1,9	0,4	2,3	17,2 %
2013	2,9	4,7	1,7	0,2	1,8	11,3 %
2014	2,9	4,5	2,2	0,2	2,0	11,8 %

Quelle: Tilastokeskus – Opetushallituksen raportointitietokanta ja Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen

Zu den verschiedenen Abiturprüfungen Angemeldete von 2006 – 2015

	2006	2008	2010	2012	2014	2015
Deutsch – als langes Sprachfach						
Frühjahr	1212	911	828	695	513	426
Herbst	549	424	296	223	152	124
Zusammen	1761	1335	1124	918	665	550
Männer %	27,5 %	30,1 %	29,4 %	33 %	33,1 %	34,4 %
Frauen %	72,5 %	69,9 %	70,6 %	67 %	66,9 %	65,6 %
Deutsch – als kurzes Sprachfach						
Frühjahr	4006	2763	2114	1753	1449	1350
Herbst	1051	818	671	520	422	396
Zusammen	5057	3581	2785	2273	1871	1746
Männer %	28,2 %	30,2 %	31,3 %	30,2 %	35,1 %	33,6 %
Frauen %	71,8 %	69,8 %	68,7 %	69,8 %	64,9 %	66,4 %

Abiturprüfungsausschuss 13.08.2015 < www.ylioppilastututkinto.fi >

Interessant ist die Entwicklung an der Åbo Akademie in Turku. Sie plant als einzige der Universitäten eine Erhöhung der Studienplätze im Fach Deutsch ab 2016, und zwar sollen statt bisher 20 sogar 25 MA-Studenten aufgenommen werden neben zehn BA-Studenten. Neben dem bereits oben erwähnten Studiengang „Deutschlandstudien“, der als Kooperationsprogramm mit der Universität Turku durchgeführt wird, bietet die Åbo Akademie neben Lehrerausbildung einen BA für „Sprache und Wirtschaft“ und einen MA als internationales Double-Degree-Programm „InterculturAD – Werbung Interkulturell“ gemeinsam mit der Universität Eichstätt-Ingolstadt an. Ein Professor und zwei Lektoren sowie ein Universitätslehrer (=geringere Gehaltsstufe) betreuen den Unterricht.¹⁸

An der Universität Tampere, die den BA in Germanistik mit dem Studienprogramm „Deutsche Sprache, Kultur und Translation“ und den MA für „Deutsche Sprache und Kultur“ und „Mehrsprachige Kommunikation und Übersetzungswissenschaft“ anbietet, zeigt sich wie in Turku, dass es deutlich mehr Stu-

dienplätze (30) als Studienanfänger (18 im Jahre 2015) gab, und das spiegelt sich wiederum in der Zahl der Stellen. Gibt es derzeit noch zwei Professuren, vier Lektorate und zwei Universitätslehrer, so soll es ab 1.8.2016 nur noch 1,7 Professuren (eine Professur wird noch zu 70 % vertreten), drei Lektoren und zwei Universitätslehrer geben. Die Zahl der Studienplätze wird weiterhin bei 30 liegen.¹⁹

IN TAMPERE, JYVÄSKYLÄ UND OULU IST DIE LAGE RELATIV STABIL

Unverändert sieht die Situation der Germanistik noch in Jyväskylä und Oulu aus. „Deutsche Sprache und Kultur“ wird am Institut für Sprachen der Universität Jyväskylä angeboten mit den Studiengängen für Lehrerausbildung und „Deutsche

Sprache und Kultur“, jeweils zehn Studienanfänger für das BA und MA-Studium werden jährlich aufgenommen, eine Professorin und drei Lektoren betreuen die Studierenden.²⁰

DIE ZUKUNFT DER GERMANISTIK AN DER UNIVERSITÄT OSTFINNLAND UND IN HELSINKI IST OFFEN

An der Universität Oulu wird an der Humanistischen Fakultät das Fach „Germanische Philologie“ angeboten, es gibt als Studienprogramme die Fachlehrausbildung und den Studiengang „Internationale Wirtschaftskommunikation“, die mit BA bzw. MA abgeschlossen werden können, auch ein Nebenfach „Übersetzen“ kann studiert werden. 14 Studienplätze werden angeboten, ein Professor, zwei Lektoren und eine Universitätslehrerin sind für Unterricht und Forschung zuständig.²¹

Ganz offen ist die weitere Entwicklung des Fachs „Germanistik“ und „Übersetzen Deutsch“ an der Universität Helsinki und an der Universität Ostfinnland in Joensuu mit den Fächern „Deutsche Sprache und Kultur“ und „Deutsche Sprache und Translation“. Dies ist bedingt auch durch die Tatsache, dass mehrere Professoren (Hall, Korhonen, Hyvärinen) fast zur gleichen Zeit emeritiert sind bzw. andere Stellen im deutschsprachigen Ausland angetreten haben (Kujamäki).

In Joensuu werden zwei Professuren verwaltet, ob auch nur eine von ihnen wieder besetzt wird, ist völlig unklar. Weiterhin gehören bis zum Sommer 2016 zum Lehrpersonal noch drei Lektorinnen und eine Universitätslehrerin. Von 26 Studienplätzen für Hauptfachstudierende konnten 2015 nur 18 besetzt werden.²² Auch hier zeigt sich, dass entsprechend den reduzierten Zahlen von Studienanfängern zumindest das Lehrpersonal verringert wird, möglicherweise besteht auch eine Gefahr für die weitere Existenz des Faches überhaupt, zumindest was das Masterstudium betrifft.

Von einer „existentiellen Bedrohung des Faches“ (Lenk 2015) sprechen jedenfalls die Germanisten an der Universität Helsinki, obwohl gerade die Helsinkier Germanistik auf eine fast 130-jährige Geschichte zurückblicken kann – erster Lehrstuhlinhaber für Germanistik und Romanistik war von 1889-1908 Werner Söderhjelm. Ihm folgten als Germanistikprofessoren Hugo Suolahti, Emil Öhmann, Kaj B. Lindgren und Jarmo Korhonen. Auch ein zweites Ordinariat wurde 1965 eingerichtet, das nacheinander Marjatta Wis, Jorma Koivulehto und Irma Hyvärinen innehatten. Nach der Emeritierung der beiden Professoren Korhonen und Hyvärinen im Jahre 2014 befindet sich das Fach momentan in einer Umbruchphase. Die Stellen wurden nicht neu ausgeschrieben, sondern sie werden derzeit durch zwei Universitätslektoren verwaltet. Daneben sind sechs Lektoren und ein Universitätslehrer im Fach Germanistik tätig. Im Fach „Übersetzen

Deutsch“ an der Universität Helsinki sind weiterhin eine Professorin (Liisa Tiittula) und 1,6 Lektoren beschäftigt. Auch in Helsinki hat sich die Zahl der Studienanfänger kontinuierlich verringert: Von 50 Studienplätzen (davon 14 für das Fach Übersetzen Deutsch) konnten 2014 31 besetzt werden, 2015 gab es nur noch 40 Studienplätze, von denen 36 in Anspruch genommen wurden. Für 2016 gibt es voraussichtlich 36 Studienplätze – jeweils 14 sind für das Fach „Übersetzen Deutsch“ bestimmt.²³

Erschwert wird die Situation der Germanistik auch dadurch, dass zurzeit vier Reformen gleichzeitig an der Universität durchgeführt werden – von einer inneren Strukturreform, die größere Fakultäten und neue Institutsstrukturen mit sich bringt, über eine tiefgreifende Ausbildungsreform auf der Basis des Bologna-Abkommens bis zu einschneidenden Sparprogrammen (allein an der Universität Helsinki



Deutsche Bibliothek in Helsinki

sollen von den bisher 8.000 Stellen bis 2020 1.200 Personalstellen abgebaut werden) und der Umsetzung von den Empfehlungen einer Kommission der Prorektoren der Universitäten zur Neugestaltung der Studiengänge.

Im Moment steht also nicht fest, ob die Professuren in der Germanistik ab 1.8.2016 überhaupt weiter verwaltet werden, von einer Ausschreibung der Stellen ganz zu schweigen. Es werden aber verschiedenste Versuche zur Rettung des Faches unternommen. Zum Beispiel ist eine Intensivierung der internationalen Kontakte in Form eines Double-Degree-Abkommens mit der TU Berlin in Angriff genommen worden, aber von der Universität Helsinki noch nicht unterzeichnet. Weiterhin wird über eine mögliche Stiftungsprofessur für Interkulturelle Germanistik mit den Schwerpunkten Deutsch-finnische Kulturbeziehungen und (Post-)Migrationsliteratur in deutscher Sprache nachgedacht. Mit Aktionstagen für die Abiturienten und intensiven

Kontakten zu den Gymnasien soll das Interesse für ein Germanistikstudium geweckt und durch eine Neuprofilierung von Forschung und Lehre attraktiver gemacht werden. In der Germanistik in Helsinki sind dieses die Bereiche Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Multimedialität.

Bei Mehrsprachigkeit geht es vor allem um

Mehrsprachigkeitsdidaktik: Deutsch nach Englisch, als Tertiärsprache (Nutzung der Kenntnisse anderer Sprachen z. B. beim Leseverstehen und bei Wortschatzaneignung),

wozu auch Mehrsprachigkeitsforschung betrieben wird.²⁴ Ein MA-Programm „Multilinguism in Education and Profession“ soll dazu vorgeschlagen werden.

AB 2017 WIRD ES NUR NOCH EIN MASTER-PROGRAMM FÜR (FREMD-) SPRACHEN AN DER UNIVERSITÄT HELSINKI GEBEN

Bei Transkulturalität steht die interkulturelle bzw. transkulturelle Literaturwissenschaft im Mittelpunkt und es sollen Modul-Angebote für ein MA-Programm „Cultural Encounters“ gemacht werden.²⁵

Beim Forschungsschwerpunkt Multimedialität geht es um Kontrastive Medienlinguistik,²⁶ um das internationale Forschungsprojekt Persuasionsstile in Europa²⁷ sowie überhaupt die Entwicklung von Netzkursen im Bereich Digital Humani-

ties, wie sie z. T. schon in Kooperation mit dem Goethe-Institut durchgeführt werden. Ein MA-Programm „Sprachen und Medienkommunikation“ ist dazu geplant.

Ab 2017 wird es voraussichtlich nur noch ein großes Masterprogramm für (Fremd-) Sprachen an der Universität Helsinki geben, bei dem dann 50-60 Studiengänge mit 40 Studierenden pro individuellem Master-Studiengang vorgesehen sind. Welche MA-Programme dann das Rennen machen werden, ist noch ganz offen, denn die MA-Studiengänge sind noch nicht entwickelt. Festzustehen scheint, dass zumindest ein MA-Programm für Übersetzen und Dolmetschen dabei sein wird, das vermutlich auch die deutsche Sprache enthält.

Resümee

Die deutsche Sprache hat im Schul- und Universitätsunterricht in Finnland deutlich an Boden verloren, und das trotz der lang zurückreichenden gemeinsamen Geschichte Finnlands und Deutschlands, die übrigens zurzeit gerade im finnischen Nationalarchiv präsentiert wird²⁸ und trotz der Vielzahl deutschsprachiger Institutionen, die sich auch heute noch in Finn-

land befinden. Eine bessere Kooperation zwischen diesen Institutionen auch mit den Instituten für Germanistik, dem finnischen Deutschlehrerverband²⁹ und z. B. dem Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen³⁰ könnte eine wichtige Maßnahme zur Förderung des Deutschen in Finnland sein.

DER RUF DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT TRÄGT INTERNATIONAL ZUR POPULARITÄT DES DEUTSCHEN BEI

An den finnischen Universitäten hat man inzwischen erkannt, dass Kooperation auch im internationalen Bereich – als Beispiel das Double-Degree-Programm der Åbo Akademie – zum Erfolg führt und die Zahlen der Studierenden sogar zunehmen. Überhaupt müsste für die Attraktivität der deutschen Sprache z. B. als Zweitsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitsprogrammen gesorgt werden.

Der gute Ruf der deutschen Wirtschaft trägt international prinzipiell zur Popularität des Deutschen bei, problematisch ist jedoch die Entwicklung hin zu Englisch als Unternehmenssprache auch in vielen deutschen Unternehmen, weil sie zugleich eine Verarmung der Kommunikation bedeutet – zu diesem Ergebnis kam man zuletzt auf dem 13. IVG-Kongress in Shanghai, mit dem treffenden Titel „Germanistik zwischen Tradition und Innovati-

on³¹ (Frankenberg 2015, S. 7). Auch als Wissenschaftssprache hat sich Englisch in fast allen Bereichen durchgesetzt.

Dass Englisch international die Lingua Franca ist, kann nicht bestritten werden. Aber die deutsche Sprache wird wieder wichtiger – auch und gerade für alle diejenigen, die in Deutschland leben, arbeiten und studieren wollen, und das sind allein 2015 „eine Million neue Deutschlerner ...“ (Liefänder-Leskinen 2015, S. 3).

Anmerkungen

- ¹ <www.deutschegemeinde.fi/deutsche-kirche/150-jahre-deutsche-gemeinde>.
- ² <www.deutsche-bibliothek.org>.
- ³ Ebd.
- ⁴ <www.dsh.fi/de>.
- ⁵ Ebd.
- ⁶ <www.goethe.de>.
- ⁷ <www.ssy.fi>.
- ⁸ <http://personal.inet.fi/business/kulturzentrum/indexde.html>.
- ⁹ <www.aue-stiftung.org/de>.
- ¹⁰ <www.aue-stiftung.org/de/aktuell/wozu-überhaupt---zur-lage-des-deutschen-finnland-2015>.
- ¹¹ <www.hs.fi/kaupunki/a144705423-2352>.
- ¹² Ebd.

- ¹³ <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/kielitaitoinen-kansa-se-ei-ole-kohta-ena-totta>.
- ¹⁴ <www.helsinki.diplo.de/Vertretung/helsinki/de/08__Deutsch_20lernen/Bilaterale__Beziehungen/seite__partnerschulinitiative.html>.
- ¹⁵ <www.helsinki.diplo.de/Vertretung/helsinki/de/08__Deutsch_20lernen/Schueler__und__Jugendaustausch/Schueler__und__Jugendaustausch.html>.
- ¹⁶ <www.uva.fi/en/about/organisation/faculties/german>.
- ¹⁷ <www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/saksankieli/de/Sivut/home.aspx>.
- ¹⁸ <www.abo.fi/fakultet/fi/Content/Topic/topic/aufdeutschty>.
- ¹⁹ <www.uta.fi/ltl/en/sak/index.html>.
- ²⁰ <www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet_kls/saksa/de>.
- ²¹ <www oulu.fi/germaaninenfilologia>.
- ²² <www2.uef.fi/en/filtdk/saksan-kieli>.
- ²³ <www.helsinki.fi/saksa/deutsch/presentation/institut.htm>.
- ²⁴ <http://blogs.helsinki.fi/mehrsprachigkeit>.
- ²⁵ <https://migrationhelsinki.wordpress.com>.
- ²⁶ <http://kontrastive-medienlinguistik.net>.
- ²⁷ <http://blogs.helsinki.fi/persuasionsstyle-in-europa>.
- ²⁸ <www.arkisto.fi/news/1645/61/Pro-Finlandia-Finland-s-road-to-independence-Perspective-Germany-Great-Britain-Austria-and-Hungary>.
- ²⁹ <www.suomensaksanopettajat.fi>.
- ³⁰ <www.opf.fi>.
- ³¹ <www.ivg2015-tongji.com>.

Literatur

- Frankenberg, Ansgar (2015): Die Rolle des Deutschen in der Welt. In: Silta-Brücke 94, S. 7.
- Ikonen, Kristina (2015): Vortrag zum Deutschunterricht in finnischen Schulen. In: <www.aue-stiftung.org/de/aktuell/wozu-überhaupt---zur-lage-des-deutschen-finnland-2015>.
- Lenk, Hartmut (2015): Die Germanistik in Helsinki. Treffen mit Kooperationspartnern am 8.12.2015. Vortrag.
- Lenk, Hartmut / Richter-Vapaatalo, Ulrike (2015): Historischer Zweischnitt. Positionen zur aktuellen Entwicklung der finnischen Germanistik. In: Lenk, Hartmut E. H. / Richter-Vapaatalo, Ulrike (Hg.): Sie leben nicht vom Verb allein. Beiträge zur historischen Textanalyse, Valenz- und Phraseologieforschung. (= Sprachwissenschaft 25). Berlin: Frank & Timme, S. 195-222.
- Liefänder-Leskinen, Luise (2015): Eine Million neue Deutschlerner ... In: Silta-Brücke 94, S. 3.

Bildnachweise

- Seite 19 mit freundlicher Genehmigung der Deutschen Bibliothek in Helsinki.
- Seite 20 mit freundlicher Genehmigung der Deutschen Bibliothek in Helsinki. ■

PHATISCHE SIGNALE IN DEUTSCHEN, ENGLISCHEN UND POLNISCHEN PRÜFUNGSGESPRÄCHEN

Der Autor ist Professor für Allgemeine und Kontrastive Linguistik am Institut für Germanistik an der Universität Breslau (Polen).

Einführende Bemerkung und das Untersuchungsziel

Phatische Signale sind ein interessantes Element der kommunikativen Praktik Examen. Im Prüfungsgespräch, das als dialogischer Bestandteil der erwähnten Praktik verstanden wird (s. im folg. Kap.), gewinnen sie einen besonderen Wert, weil die Spezifik des Prüfungsgesprächs ihre grundlegende Funktion, den zwischenmenschlichen Kontakt zu initiieren, aufrechtzuerhalten oder zu beenden, in einen neuen Interpretationsrahmen stellt.

Der Beitrag will einige Gebrauchsregularitäten und -besonderheiten von Signalen mit phatischer Funktion anhand der Korpora deutscher, englischer und polnischer Prüfungsgespräche beleuchten. Es wird gezeigt, wie sich die Signale mit phatischer Funktion (weiter verkürzend: phatische Signale) hinsichtlich zugrundeliegender kommunikativer Absichten weiter spezifizieren lassen (s. S. 28 ff. in diesem Beitrag).

Während der Prüfungsverlauf kulturspezifisch geprägt und oft ritualisiert ist (was in praxi bedeutet, dass bestimmte Verlaufsschritte realisiert werden müssen, sonst wird

gegen das Muster der Kommunikationspraktik Examen verstoßen), werden phatische Signale meist spontan und somit jenseits der zu erwartenden Muster eingesetzt. Es wird im Folgenden untersucht, welche Klassen phatischer Signale in deutschen, englischen und polnischen Prüfungsgesprächen bevorzugt werden.

Zur Terminologie, Methodik und zum Untersuchungsumfang

Die Schlüsseltermini dieses Beitrags sind *kommunikative Praktik*, *Prüfungsgespräch* und *phatisches Signal*.

Kommunikative Praktiken werden im Sinne von Fiehler et al. (2004, S. 99) verstanden als „präformierte Verfahrensweisen, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen, wenn bestimmte rekurrente Ziele oder Zwecke realisiert werden sollen“.¹ Kommunikative Praktiken zeichnen sich durch eine kulturspezifische Parität des Verbalen und des Nonverbalen sowie durch für sie

typische Handlungskonventionen aus. Kommunikative Praktiken können nur in ihren typischen zeitlich-räumlichen Kulissen vollzogen werden. Sie sind als auf ein rekurrentes Ziel abgestimmte Handlungsschritte aufzufassen, deren Abfolge streng geregelt ist.

All das gilt auch für die kommunikative Praktik Examen. Sie gründet einerseits auf in Prüfungsordnungen vorgeschriebenen Routinen, zum anderen auf traditionsgegebenen und oft ritualisierten Handlungen. Hinzu kommen spontane und deshalb nicht voraussagbare Verhaltensweisen der am Prüfungsgespräch Beteiligten. All die Elemente verbinden sich in kulturspezifischer Weise, was bedeutet, dass diese kommunikative Praktik in der deutschen, englischen und polnischen akademischen Tradition zum Teil unterschiedlich realisiert werden kann.

Das Examen unterliegt interkulturell spezifischen, universalen Beschränkungen. Seinen situativen Rahmen bestimmen z. B. eine limitierte Dauer (Examina dauern bekanntlich nur eine bestimmte Zeit, die nicht ohne triftige Gründe überschritten wird), weiter der Examensort (gewöhnlich ein speziell dazu gewählter, geeigneter Raum, meist in einem (Hoch-)Schulgebäu-



a ha genau gut
ja so sehr schön
ja okay aha achso
hm hm hm hm
ai ja ach nein ja okay



good okay
right well come on
yes yes hm
well actually yeah
sorry



No więc słuchamy
dobrze no więc tak
bardzo łatwe pytanie
mmm tak tak tak

de), juristisch sanktioniertes Kompetenzgefälle (unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche des Prüfers und des Prüflings), das sich im Extremfall sogar auf die Art zu sprechen auswirken kann (gebieterisch vs. respektvoll). Schließlich ist die Scheinbarkeit des Prüfungsgesprächs zu nennen (trivialisierend: Der Prüfer weiß die Antworten auf die Fragen, die er stellt).

Auch das Ziel des Prüfungsgesprächs gehört zu praktikspezifischen Universalien: Der Prüfling hat den Prüfer zu überzeugen, dass er ausreichend genug weiß, um die Erwartung des Prüfers zu erfüllen. Der Prüfer, meist ein Fachmann auf dem Gebiet, in dem das Wissen des Prüfungskandidaten unter Beweis gestellt wird, antizipiert, was der Prüfling antworten soll und bemisst daran die Qualität der tatsächlich abgenommenen Prüfung. Der Prüfling antizipiert die Erwartungen des Prüfers und wählt dementsprechend, oft über seine tatsächlich vorhandenen Wissensressourcen hinweg, kommunikative Strategien, die zum Erfolg führen können. Er wird etwa versuchen, eigene Inkompetenzbereiche weiträumig zu umgehen, besonders schwierige Problemstellungen vor-

sichtshalber nicht anzusprechen, ein „profundes“ Wissen anzuzeigen und den Prüfer von seiner fachlichen Kompetenz zu überzeugen.

PHATISCHE SIGNALE WERDEN EINGESETZT, UM DEN KONTAKT ZWISCHEN DEN KOMMUNIKATIONSPARTNERN ZU INITIIEREN, AUFRECHTZUERHALTEN ODER ZU BEENDEN

Prüfungsgespräche sind dialogische Bestandteile der kommunikativen Praktik Examen. Sie verfolgen das Ziel, den Kompetenzgrad eines Prüflings auf einem genau abgesteckten Fachgebiet unter Beweis zu stellen. Damit wird eine (rechtlichen Voraussetzungen entsprechende) Instanz beauftragt: ein Prüfer bzw. eine Prüfungskommission. Prüfungsgespräche setzen als Mindestbedingung diese zwei Teilnehmer voraus. Möglich sind auch andere Teilnehmerkonstellationen, etwa mehrere Prüfer und ein Prüfling oder umgekehrt, mehrere Prüflinge und ein Prüfer, schließlich mehrere Prüflinge und mehrere Prüfer.² In diesem variablen Rahmen gewinnen phatische Signale einen ganz besonderen Stellenwert, je nachdem, wer sie wann mit welcher Absicht und zu wem äußert.

Unter phatischer Funktion³ versteht man die kommunikative Aufgabe eines Textabschnitts, den Kontakt zwischen den Kommunikationspartnern zu initiieren, aufrechtzuerhalten oder zu beenden. Die Träger der phatischen Funktion (Wörter und Phrasen, seltener Sätze; sie werden alle im Folgenden verkürzend unter phatische Signale subsumiert) bringen kaum etwas Neues zum Sachverhaltsverständnis, sind aber willkommene Gesprächselemente, die verschiedene Grade und Modi der Anteilnahme am Dialog signalisieren.

Was phatische Signale als Klassenmerkmal auszeichnet, ist eben die phatische Funktion im oben umrissenen Sinn.⁴ Ihre weiteren definitiven Merkmale sind syntaktische Unfähigkeit, als Komplemente oder Supplemente im Satz aufzutreten,⁵ und semantische Unfähigkeit, lexikalisch neue Inhalte der Gesamtbotschaft der Äußerung beizusteuern. Kommunikativ verhalten sie sich zum Teil wie reaktive, zum Teil wie abtönende Signale im Text.

Phatische Signale sind in ihrer Natur „Anteilnahme-Signale“, deswegen kommen sie, abgesehen von Start- und Beendigungssignalen (s. im folgenden Kap.), kaum in monologischen Texten vor. Im Dialog hingegen, als Parallelausdrücke, d. h., wenn sie synchron während des Turns eines anderen Sprechers geäußert werden, sind sie eine relativ häufige Erscheinung.⁶

PHATISCHE SIGNALE SIND IN IHRER NATUR „ANTEILNAHME-SIGNALE“

Das Korpus für diese Untersuchung bilden Beispiele, die auf der Homepage des Forschungsprojekts „GeWiss“ allgemein zugänglich sind,⁷ die Untersuchung hat konfrontativen Charakter. Die gesammelten Korpora enthalten 19 deutsche, 31 englische und 25 polnische Prüfungsgespräche (die Beteiligten sind immer L1-Sprecher der jeweiligen Sprache).

Die Prüfungsgespräche, die sich im GeWiss-Korpus befinden, sind nur bedingt vergleichbar: Polnische Prüfungsgespräche werden fast ausschließlich mit Studenten niedriger Semester durchgeführt, deutsche überwiegend mit erfahrenen Studenten (z. B. Bachelor- / Masterprüfung), englische aus-

schließlich mit Doktoranden, die ihre Thesen öffentlich multimedial vorstellen, die dann in einer Diskussion nach der Präsentation geprüft werden.

Eine eingeschränkte Vergleichbarkeit besteht auch unter weiteren Aspekten. Die zu untersuchenden Texte differieren in Zahl und Umfang. Darüber hinaus sind die Prüfungsgesprächskorpora im Großen und Ganzen zu klein, um auf ihrer Grundlage starke Hypothesen zu formulieren. Man kann allenfalls einige Tendenzen erkennen. Diese sind aber linguistisch interessant genug, um die Idee für diese Untersuchung zu rechtfertigen.

Es wird bei der Analyse in zwei Schritten vorgegangen:

Schritt 1:

Die Teilkorpora englischer, deutscher und polnischer Prüfungsgespräche werden (im Volltextmodus⁸) nach Beispielen für Textabschnitte mit phatischer Funktion abgesucht. Als Kriterium dient die Möglichkeit, dem jeweiligen Abschnitt phatische Funktion (im obigen Sinne) zuschreiben zu können.

Schritt 2:

Die im Schritt 1 aufgelisteten Belege werden (im Volltextmodus) erneut gesichtet und im Hinblick auf die Möglichkeit untersucht, feinere Subklassifizierungen hinsichtlich ihrer Bedeutungsnuancen durchzuführen. Als Kriterium dient die aus dem Äußerungskontext rekonstruierbare Intention, mit der das jeweilige phatische Signal bzw. die Sequenz phatischer Signale gebraucht wird.

Ergebnisse und ihre Diskussion

Es scheint unmöglich zu sein, ein universales Muster des Gebrauchs phatischer Elemente zu rekonstruieren, da es hier zu viele Variablen und Idiosynkrasien gibt. Nichtsdestotrotz ist es interessant, zumindest einige allgemeine Regularitäten ins Auge zu fassen.

In der polonistischen (vgl. Grzegorzczkowska 1991), m. W. auch in der germanistischen Interpretationspraxis betrachtet man phatische Signale – unter Verweis auf ihre dominierende Aufgabe, den zwischenmenschlichen Kontakt im Kommunikationsprozess zu starten, ihn aufrechtzuerhalten bzw. zu beenden – als eine homogene Signalklasse.⁹ Die durchgeführte Korpusanalyse legt mehrere Facetten der phatischen Signale offen.

Ohne den Anspruch auf die Aufzählungsvollständigkeit zu erheben, können unterschieden werden:

- a. Startsignale
- b. Aufmunterungssignale
- c. Aufmerksamkeitssignale
- d. Verstehenssignale
- e. Nachsicht übende Signale
- f. Nachsicht heischende Signale
- g. Bestätigungssignale
- h. Korrektur- und Missbilligungssignale
- i. Beendigungssignale

Phatische Signale müssen immer im Kontext interpretiert werden. Oft ist es notwendig, dazu noch die Stimmmodulation und die Intonationskontur zu berücksichtigen. In nicht eindeutigen Situationen müssen die betreffenden Passagen selbstverständlich mehrmals abgehört werden. Dieser Schritt ist nicht zu unterschätzen: Erst dann lassen sich ganz subtile Bedeutungsnuancen erkennen. Die Untersuchung breiterer Kontexte und das mehrmalige Abhören schließen zwar den subjektiven Charakter der Subsumption nicht vollständig aus, schränken aber die Skala möglicher Fehlentscheidungen ein.

FÜR DIE INTERPRETATION PHATISCHER SIGNALE SIND KONTEXT, STIMMODULA- TION UND INTONATIONS- KONTUR WICHTIG

Als Träger phatischer Funktion gelten Einzelsignale oder ihre Sequenzen. Was sie alle auszeichnet, ist die Tatsache, dass sie so gut wie bedeutungsleer sind. Bedeutungsleer heißt hier konventionell und ohne inhaltlichen Beitrag zur Gesamtäußerung. Die Phrasen *No więc słuchamy* (Startsignal, etwa 'na also, wir hören zu'; interessant übrigens des-

wegen, weil sich im Examensraum nur zwei [!] Personen befinden) oder *bardzo łatwe pytanie* (Aufmunterung, etwa 'eine sehr einfache Frage'; wobei die gestellte Frage alles andere als einfach ist!) kommen nur in polnischen Prüfungsgesprächen vor. Viel häufiger sind 'bedeutungsentleerte' Wörter wie *gut, genau, natürlich, well, good, of course, dobrze, oczywiście*, die wie alle übrigen phatischen Signale als Parallelausdrücke (s. oben) geäußert werden. Sie können jederzeit durch nahezu beliebige phatische Signale ersetzt werden, ohne dass sich dabei die Äußerungsbotschaft ändert.

Deutsche Prüfungsgespräche enthalten die meisten phatischen Signale, etwas weniger phatische Signale sind in englischen Prüfungsgesprächen zu finden. Polnische Prüfungsgespräche enthalten, im Vergleich zu deutschen und englischen Texten, die wenigsten phatischen Signale. Auch Sequenzen phatischer Signale kommen in polnischen Prüfungsgesprächen wesentlich seltener vor als Sequenzen in englischen und vor allem deutschen Prüfungsgesprächen.

Kurze Charakterisierung der Subklassen phatischer Signale

Zur Notation: Die phatischen Signale werden den Transkripten getreu angegeben. Daraus ergeben sich einige Besonderheiten bei der Schreibung; *a ha, ge nau, nö, ja_a* etc. ahmen im sog. Gat 2-Basisstranskript die tatsächliche Aussprache nach.

Gelegentlich werden Pausen angeführt, wenn sie m. E. ein notwendiger Bestandteil einer Sequenz sind.

Alle phatischen Signale werden innerhalb jeder Subklasse alphabetisch angeordnet, Einzelsignale und Signalsequenzen werden dabei nicht extra unterschieden.

Direkt nach dem jeweiligen Signal / der jeweiligen Sequenz wird auf die Stelle im Transkript verwiesen, damit die Angabe überprüft werden kann. PG steht einheitlich für Prüfungsgespräch, DE verweist auf das deutsche Korpus, UK auf das englische, PL auf das polnische. Die numerische Kennzeichnung vor dem Schrägstrich verweist auf die Datei, die nach dem Schrägstrich auf die Zeile im Transkript. Ich beziehe mich immer auf die pdf-Version, die heruntergeladen werden kann.

Den oft vagen, nicht auf Anhieb deutbaren Namen einzelner Subklassen folgen simplifizierende Paraphrasen, die als Orientierungshilfen und Gedächtnisstützen gebraucht werden können.



Die Beispiele stehen für die am häufigsten auftretenden phatischen Signale. Eine vollständige Aufzählung aller ermittelten Signale würde, abgesehen von einem dazu notwendigen enormen zeitlichen Aufwand, den Beitragsrahmen auch umfänglich sprengen. Allein die Recherchen im Konkordanzmodus des deutschen Korpus von Prüfungsgesprächen haben ergeben, dass die drei häufigsten phatischen Signale *ja* 2416, *hm_hm* 1826 und *okay* 248 Okkurrenzen aufweisen. Jeden Beleg anzuführen wäre schlicht ein Ding der Unmöglichkeit.

DIE HÄUFIGSTEN PHATISCHEN SIGNALE IM KORPUS DER DEUTSCHEN PRÜFUNGSGESPRÄCHE SIND JA, HM_HM UND OKAY

Ad a. Startsignale (simplifizierende Paraphrase: *na*, *also los*-Signale). Der Terminus *Startsignal* bezieht sich sowohl auf den Turn-Start als auch – wenn auch seltener – auf den Prüfungsanfang (absoluter Anfang). Manchmal ist die Entscheidung schwierig, ob im gegebenen Fall tatsächlich ein phatisches Startsignal vorkommt. So wird beispiels-

weise die polnische Phrase *No więc słuchamy* ('na also, wir hören zu') als phatisches Startsignal deswegen eingestuft, weil hier kein Performativ vorliegt, etwa „Wir hören zu, was X zu sagen hat“. Die besagte Phrase wird gerade dann geäußert, wenn es aus der Situation unmissverständlich hervorgeht, dass der Prüfling sowieso mit seiner Antwort beginnen muss. Startsignale rücken in die begriffliche Nähe der sog. Steuerungssignale im Kommunikationsverlauf.

a ha, PG_DE_088/9, *genau*, PG_DE_054/70, *gut* Pause, PG_DE_080/5, *ja*, PG_DE_088/13, *so* Pause, PG_DE_088/1, 3, 6

good, PG_UK_087/55, *okay*, PG_UK_34/2, 8, 10, 22, *okay yeah*, PG_UK_046/142, *right*, PG_UK_35/1, *so*, PG_UK_35/4, *well*, PG_UK_35/176 und 184, *yeah*, PG_UK_35/137, *yes*, PG_UK_35/3

dobrze, PG_PL_02/43, 44, *no*, PG_PL_02/112, *no więc słuchamy*, PG_PL_03/3, *proszę bardzo*, PG_PL_223/1, *słucham*, PG_PL_01/1, *słucham panią*, PG_PL_02/1, *tak* Pause *słucham*, PG_PL_04/3, *więc tak*, PG_PL_01/3, 4

Ad b. Aufmunterungssignale (*ja*, *weiter so*-Signale). Aufmunterungssignale sind das Privileg der Prüfer. Sie sind meist als ein wohlwollendes Zeichen für den Prüfling zu deuten, dass die von ihm eingeschlagene Argumentationslinie als richtig oder zumindest akzeptabel bewertet wird; manchmal klingt dort auch ein „Reiß-dich-zusammen“-Unterton an.

sehr schön, PG_DE_088/9, *ja bitte* *ja okay*, PG_DE_088/89;

come on, PG_UK_31/77, *okay*, PG_UK_31/79, *yes yes*, PG_UK_32/67;

bardzo łatwe pytanie, PG_PL_05/3-4

Ad c. Aufmerksamkeitssignale (*ja*, *ich höre zu*-Signale). Sie signalisieren oft (was z. B. in englischen Texten besonders auffallend ist), dass man in der Diskussionsphase, in der unerwartete, ja sogar manchmal inhaltlich seltsame Fragen an den Vortragenden gestellt werden, dem Fragenden immer noch folgt. Phatische Signale dieser Art können zuweilen auch als ein bloßes Ratlosigkeitssignal verstanden werden.

aha, PG_DE_051/143, *hm*, PG_DE_080/19, *hm hm hm hm*, PG_DE_051/228, *hm_hm*, PG_DE_088/96, *ja*, PG_DE_088, *ja / ja / ne* Pause *hm_hm*, PG_DE_051/128, *ne hm_hm gut*, PG_DE_088/130, *okay*, PG_DE_080/117;

hm, PG_UK_35/139, *okay*, PG_UK_35/149, *okay*, PG_UK_35/138, *right*, PG_UK_35/150, *yeah*, PG_UK_34/144, *yes*, PG_UK_35/139, *well actually*, PG_UK_056/126

mmm, PG_PL_05/2

Ad d. Verstehenssignale (*ja*, *ich verstehe*-Signale). Sie weisen viele Affinitäten mit Aufmerksamkeits- und Bestätigungssignalen auf. Im Unterschied zu ihnen heben sie aber ein Unverständnismoment hervor, das gerade überwunden wird.

ach ja, PG_DE_088/129, *achso*, PG_DE_054/286, *ah achso ja ok*, PG_DE_080/140, *ah okay ach so*, PG_DE_088/183, *ai ja*, PG_DE_088/24, *gut*, PG_DE_054/3, *ja*, PG_DE_088/18

okay, PG_UK_046/134, 137, *well yeah*, PG_UK_33/175

mmm, PG_PL_05/94, *mmm mmm*, PG_PL_03/58, *ta(k)*, PG_PL_05/90

Ad e. Nachsicht übende Signale (*schon gut*, *bitte weiter*-Signale). Sie

sind eine absolute Prüferdomäne. Der Prüfer sieht von einer zuvor missglückten Formulierung des Prüflings ab, er überspringt sie sozusagen. Die phatischen Signale dieser Subklasse kommen, gemessen an anderen phatischen Signalen, ziemlich selten vor.¹⁰

hm hm hm joa, PG_DE_088/117, *okay*, PG_DE_088/23

no dobrze, PG_PL_01/49, *mmm*, PG_PL_006/52, *dobrz e no a* [!], PG_PL_223/108

Ad f. Nachsicht heischende Signale (*ich bitte um Nachsicht*-Signale). Sie kommen meist als Parallelausdrücke des Prüflings zu kritischen Ausführungen des Prüfers vor. Beschwichtigende Untertöne und die Unterstellung, in der Lage zu sein, das Bemängelte berichtigen zu können, schwingen mit.

ach nein ja okay, PG_DE_088/63, *achso ja*, PG_DE_088/155, *ja*, PG_DE_088/24

sorry, PG_UK_33/175

aha (o jejku) tak, PG_PL_01/97, *no tak*, PG_PL_02/141-142, *no tak*, PG_PL_01/49, *tak tak tak*, PG_PL_01/98, *tak*, PG_PL_04/72, *tak* Pause *o jezu*, PG_

PL_006/52, *wiem wiem* Pause *kurcze*, PG_PL_223/53

Ad g. Bestätigungssignale (*ja*, *so ist es*-Signale). Sie bilden nachweislich die häufigste und zugleich größte Subklasse phatischer Signale. Sie werden tendenziell von Prüfern, etwas seltener von Prüflingen benutzt und sie haben, könnte jemand meinen, immer die gleiche Aufgabe zu erfüllen: die Richtigkeit des soeben Gehörten zu bestätigen. In Wirklichkeit erhält ein Bestätigungssignal im Munde des Prüfers und des Prüflings einen zum Teil unterschiedlichen Stellenwert. Während es beim Prüfer in die begriffliche Nähe des Aufmerksamkeits- und Aufmunterungssignals rückt, ist die Bestätigung beim Prüfling oft ein Mittel, mit dem er überzeugen will, er wäre derselben Meinung wie der Prüfer, bloß wäre er noch nicht dazu gekommen, dies laut zu sagen.

ge nau, PG_DE_054/133, *genau*, PG_DE_088/156, *genau genau genau*, PG_DE_054/226, *genau ja*, PG_DE_054/261, *genau richtig ja ja / ja*, PG_DE_046/165, *hm_hm*, PG_DE_088/13, *hm_hm* Pause *ja ja nö*, PG_DE_080/71, *hm_hm eben ja*, PG_DE_051/140, *hm_hm genau*, PG_DE_054/217, *hm_hm hm_hm gen au*, PG_DE_046/154, *ja*, PG_DE_088/15, *ja synchron hm_hm/genau*, PG_DE_088/98, *ja genau*, PG_DE_088/161, *ja hm_hm ja*, PG_DE_054/315, *natürlich*, PG_DE_088/45, *natürlich* Pause *genauso isse*, PG_DE_088/45, *ne ja*, PG_DE_054/73, *okay*, PG_DE_088/11, *okay okay*, PG_DE_080/164, *richtig*, PG_DE_080/18, *richtig genau genau*, PG_DE_051/238, *so ist es*, PG_

DE_088/138, PG_DE_080/34, ganz genau so isses Pause schön, PG_DE_080/78, gut okay, PG_DE_080/159, hm hm ganz genau, PG_DE_088/195, so isses Pause okay, PG_DE_080/49, hm hm Pause gut, PG_DE_088/11, ach ja ja, PG_DE_088/86, hm hm Pause hm hm, PG_DE_088/23

exactly yeah, PG_UK_046/161, exactly yeah yeah, PG_UK_33/206, right yeah, PG_UK_35/179, yeah yeah yeah, PG_UK_32/98, yeah yeah yes, PG_UK_32/86

no, PG_PL_03/118, no tak, PG_PL_02/17, no właśnie, PG_PL_05/150, prawda, PG_PL_04/150, no właśnie no, PG_PL_02/52

PHATISCHE SIGNALE WERDEN AM HÄUFIGSTEN ALS BESTÄTIGUNGSSIGNALE EINGESETZT

Ad h. Korrektur- und Missbilligungssignale (*kann nicht wahr sein*-Signale). Missbilligungssignale sind für Prüfer typisch. Der Prüfer verwendet sie als Parallelausdrücke zu einer von seiner Vorstellung abweichenden Argumentationslinie des Prüflings. Korrektursignale sind im Munde des Prüflings Ankündigungen von Selbstkorrekturen, im Munde des Prüfers implizite Korrekturaufforderungen.

ja ich ja ja ja, (Korrektur) PG_DE_051/306, hm hm hm hm hm hm hm hm, (Missbilligung), PG_DE_088/167

oh no sorry i_m so sorr [sic!], PG_UK_35/140, yeah, PG_UK_35/147, yeah Pause yeah, PG_UK_033/212, yes okay right sorry, PG_UK_35/167

no nie, (Korrektur), PG_PL_02/156, mmm, (Missbilligung), PG_PL_01/68, 205, nie nie nie, PG_PL_006/50, oj oj, PG_PL_006/146

Ad i. Beendigungssignale (*das war's*-Signale). Sie können das Turn-Ende oder das Textende signalisieren. Auffallend häufig sind in englischen Texten Passagen zu finden, die konventionalen Dank ausdrücken: Alle danken allen, beim Übergang von der multimedialen Präsentation zur Diskussion, aber auch zum Textende. Dank in deutschen und polnischen Prüfungsgesprächen kommt eigentlich nur in der absoluten Abschlussphase vor.

ganz genau hm hm gut ja, Schluss, PG_DE_088/207, gut, PG_DE_088/9, hm okay gut, PG_DE_088/148, na gut, PG_DE_088/46, schön, PG_DE_088/58, okay gut, PG_DE_054/409

okay, PG_UK_33/171, okay okay, PG_UK_31/107, okay thank you, PG_UK_32/119, okay thanks very much, PG_UK_34/150, thank you, PG_UK_35/135-136, yes okay thank you, PG_UK_35/161

dobrze dziękuję bardzo, PG_PL_03/159, dziękuję bardzo dziękuję, PG_PL_01/233-234, mmm dobrze dziękuję bardzo, PG_PL_04/159

Phatische Signale verteilen sich in Prüfungsgesprächen in prüflings- und prüfertypische Reliefs. (b), (e), (h) und (i) dominieren in Paralleltexten der Prüfer, (f) ist tendenziell für Paralleltexte der Prüflinge typisch, (a), (c), (d) und (g) sind neutral und werden von beiden Seiten verwendet.

Interessant und untersuchungswert ist die Tendenz, dass ‚chaotische Phasen‘ des Dialogs (absoluter Anfang, Ende, in englischen Texten: Wechsel vom Monolog zum Dialog) besonders dazu prädestiniert sind, viele Signale mit phatischer Funktion aufzunehmen. Geordnete, gut vorbereitete monologische Passagen enthalten merklich weniger Signale mit phatischer Funktion.

Der typische Ort für phatische Signale ist, wie bereits gesagt, der Dialog. Meist ist es der Prüfer, der dort mit phatischen Signalen operiert.

Es kommt aber in allen drei Korpora vor, dass der Prüfer seine Ansichten unterbreitet, während der Prüfling sie mit phatischen Signalen bestätigt. Phatische Signale treten, von Start- und Beendigungssignalen abgesehen, in der Tendenz in ziemlich regulären Intervallen auf. Diese (ohne nicht immer feststellbare) Regularität rhythmisiert den ganzen Dialog. Phatische Signale werden als Parallelausdrücke in einem gemäßigten, natürlichen Tempo verwendet, sie und dazwischenliegende Pausen bilden ein rhythmisches Relief *sui generis*. Schnell nacheinander gesprochene phatische Signale innerhalb einer Sequenz (dt. *ja ja ja*, engl. *yes yes*, pln. *tak tak, no no no*) sind als Verstärkung zu verstehen.

DIALOGISCHE, SPONTANE GESPRÄCHSABSCHNITTE ENTHALTEN MEHR PHATISCHE SIGNALE ALS GUT VORBEREITETE MONOLOGISCHE PASSAGEN

Es besteht eine ziemlich starke Tendenz in den meisten Prüfungsgesprächen: Je konformer der Prüfling sein Basiswissen reproduziert (Vorlesungsnotizen, Exzerpte, im Englischen: multimediale Präsentationen), umso weniger phatische Signale werden von seinem Prüfer verwendet. Die Lage ändert sich aber, wenn a) der Prüfling seinen Prüfer positiv überrascht, ihn in seinen originellen Interpretationsduk- tus einbezieht und zur echten Dis-

kussion herausfordert, oder b) wenn der Kohärenzgrad der Antwort nachlässt. Dann wächst die Sättigung des Prüfungsgesprächs mit phatischen Signalen.

Der Gebrauch von phatischen Signalen hängt deutlich von persönlichen Sprechgewohnheiten ab: Während manch ein Sprecher dazu neigt, sie in seinen Kommunikationsbeiträgen übermäßig zu verwenden, werden sie von einem anderen sorgfältig gemieden.

Abschließende Bemerkungen

Die Studie streift lediglich die anvisierte Problematik. Es gibt nach wie vor viele offene Fragen, etwa inwiefern der Gebrauch von phatischen Signalen idiosynkratisch ist und inwieweit er systematische Züge aufweist. Gibt es Sprachen, die „von Natur aus“ mehr phatische Signale zulassen als andere? Hängt die massive Sequenzbildung von phatischen Signalen im Deutschen mit dem Ruf des Deutschen als einer partikelreichen Sprache zusammen? Ist die Vermeidung solcher Sequenzen ein Beweis für die Richtigkeit der Vorstellung des Polnischen als einer partikelarmen Sprache? Ist das Klischee einer kultiviert höflichen Konversation im Engli-

schen durch unzählige *Thanks* bestätigt?

Eine eingehende Analyse hinsichtlich der beobachteten Phänomene muss in einem wesentlich größeren Korpus durchgeführt werden, das systematisch durchzuforschen ist. Dazu müssen Kriterien, die hier halbintuitiven und größtenteils subjektiven Charakter haben, geschärft werden. Auch neue Werkzeuge zur angemessenen Beschreibung der prosodischen Charakteristik phatischer Signale müssen erst erarbeitet werden. Ich finde es aber lohnend, diese technischen Anforderungen zu bewältigen, zumal der Gebrauch von phatischen Signalen eine interessante Herausforderung für viele linguistische Zweige sein kann, von der allgemeinen Kommunikationstheorie ausgehend über Pragmatik und Semantik bis hin zu kognitiven Forschungen.

Anmerkungen

- ¹ Interessante Überlegungen zum Terminus *kommunikative Praktik* siehe auch bei Adamzik (2015, S. 70-71).
- ² Alle o. g. Konstellationen sind in den untersuchten Korpora belegt. Deutsche und englische Prüfungsgespräche haben es gemeinsam, dass sich gleichzeitig mehr als zwei Personen im Prüfungsraum befinden. Polnische Prüfungsgespräche sind meist klassische Eins-zu-eins-Gespräche. Besonders in deutschen Prüfungsgesprächen sieht man, dass auch die Prüfer mit Signalen mit phatischer Funktion aufeinander reagieren.
- ³ Das Verdienst, den Terminus *phatische Funktion* in der Linguistik heimisch zu machen, gebührt, worüber ein Konsens zu bestehen scheint, dem russischen Strukturalisten Roman

Osipovich Jakobson. Jakobson versuchte in seiner Abhandlung „Linguistics and Poetics“ (1960) u. a. einige Unzulänglichkeiten des Organon-Modells von Karl Bühler (1934) zu beheben. In Jakobsons Modell fungiert der Text als Angelpunkt im Relationsgefüge zwischen Sender, Empfänger, Nachricht, Code, Kontext und Kontaktform. Jede der sechs Relationen wird als spezifische Funktion des Textes interpretiert. Die phatische Funktion ist mit der Kontaktform in Beziehung zu setzen. Es wäre interessant die Spur zu verfolgen, inwieweit sich Jakobson durch den polnischen Kulturanthropologen Bronisław Malinowski inspirieren ließ, in dessen Schriften der Terminus phatische Kommunikation lange vor Jakobson im Gebrauch war (vgl. Malinowski 1923, S. 315).

⁴ Es ist aber immer zu unterscheiden zwischen *Haben Sie meine Frage verstanden?* – *Ja!* (reaktiv) und *Es ist _{JA} wichtig, dass _{JA} Sie meine Fragen _{JA} verstehen.* (*JA* hier als phatische Reaktion des Kommunikationspartners).

⁵ Im Sinne von Zifonun u. a. (1997).

⁶ Die embolophonisch/-phrastisch gebrauchten Flicklaute (*yyy, äh, erm*) werden nicht zu den phatischen Signalen gerechnet.

⁷ Zur Dokumentation des Projekts siehe unter <<https://gewiss.uni-leipzig.de>>. Die erwähnten Korpora sind im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen“ zusammengestellt worden. Der Autor dieses Beitrags leitete die polnische Projektsektion und beteiligte sich selbst 2009-2012 an der Zusammenstellung, Transkription und Annotation der polnischen L1- und deutscher L2-Korpora.

⁸ Die GeWiss-Datenbank ermöglicht, die Daten neben dem Volltextmodus (Gat 2-Transkript samt Annotationen) auch im Konkordanzmodus einzusehen.

⁹ Einer möglichen Verwechslung ist an dieser Stelle vorzubeugen. Man unterscheidet selbstverständlich funktionale Klassen von Elementen wie etwa Abtönungspartikeln, Modalisatoren etc. etc. Sie sind ex definitione keine phatischen Signale, zumal diese, im Unterschied zu den zuvor genannten, keine Satzglieder (Komplemente, Supplemente) sind.

¹⁰ Die Tatsache, dass für eine Erscheinung keine Beispiele gefunden werden, heißt selbstverständlich nicht, dass es sie nicht gibt. Es heißt lediglich, dass sie nicht im gerade untersuchten Korpus gefunden wurde.

Literatur

Adamzik, Kirsten (2015): Mediale und konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit revisited. Geltungsdauer und Gestaltungsaufwand als Operationalisierungskriterien. In: Dalmas, Martine u. a. (Hg.): *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung*. München: iudicum, S. 53-73.

Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: G. Fischer.

Fiehler, Reinhard u. a. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr (= Studien zur Deutschen Sprache 30).

Grzegorzczkova, Renata (1991): *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*. In: *Język a Kultura*, tom 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*. Wrocław, S. 11-28.

Jakobson, Roman (1960): *Linguistics and Poetics*. In: Sebeok, Thomas, (Hg.): *Style in Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press, S. 350-377.

Malinowski, Bronisław (1923/1946): *The Problem of Meaning in Primitive Languages*. In: Ogden, Charles Kay / Richards, Ivor Armstrong: *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. With Supplementary Essays by B. Malinowski and F. G. Crookshank. New York: Harcourt, Brace & World, S. 296-336.

Zifonun, Gisela u. a. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin / New York: de Gruyter.

Bildnachweise

Seite 27: Wikimedia Commons

Seite 30: Andreas Hermsdorf / pixelio.de ■

Das 20. Jahrhundert hat viele Nachbeben hinterlassen. 24 sehr persönliche Lebensgeschichten erzählen vom Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart und porträtieren gleichsam ein ganzes Jahrhundert.

Elfriede Brüning: Nie war ich ein Liebling der Kritik. Unsere Schriften galten als Proletkult. · **Georg Kohtz:** Das schlimmste ist, dass der Krieg nicht aufhört. · **Elisabeth Furtwängler:** Ich glaube, ich bin Furtwängler treu geblieben. · **Hans von Seggern:** Während der Gefangenschaft wurde die Bibel mein wichtigster Zeitvertreib. · **Albert Scheel:** Es war ein wunderschöner Abend, kurz vor Todesschluss. **Annelise Pflugbeil:** Es war sehr schmerzlich, dass das ganze Hinterpommern weg war. **Hildegard Leyden:** Der Hitler hat mein ganzes Leben verdorben. · **Gottfried Lemberg:** Ich habe Nachtangst. Lächerlich, nicht? · **Hildegard Juhl:** Das Verlässliche, die Erde, die ist weg. **Hans-Wilhelm v. Bornstaedt:** Ich bin im Land meines Herkommens wieder eingewurzelt. · **Johannes Runge:** Ick kann ut Schmatzin nicht rut. · **Walter Steitz:** Spontan ist mir Minderwertigkeitskomplex eingefallen. Aber damit bin ich nicht zufrieden. · **Friedrich Graf zu Dohna-Schlobitten:** Ich habe es nicht brennen sehen, aber jahrzehntelang, wie mein Vater, vom brennenden Schloss geträumt. · **Christoph Ackermann:** Ich werde noch immer ganz krank, wenn Lebensmittel weggeschmissen werden. · **Volkwin Marg:** Gleichschaltung zum Rhythmus-Applaus ist mir widerlich, da klatsche ich unwillkürlich gegen an. · **Johannes Oehme:** 1989 ist für uns eine Welt zusammengebrochen. · **Wolf Christian von Wedel Parlow:** Meine adlige Familie war tief verstrickt. Diese Erkenntnis hat mich nicht losgelassen. · **Fedja Müller:** ›Schuld‹ daran, da zu sein,

Katja Gäbler und Fabian Wehner

Nachbeben

Begegnungen mit deutschen Lebensgeschichten
des 20. Jahrhunderts

zahlr. Abb., 344 Seiten, 2015
978-3-428-14826-4, € 29,90

Auch als E-Book erhältlich.

www.duncker-humblot.de



während mein Vater nicht mehr da war. · **Frank Tidick:** Starke Frauen spielen in meinem Leben eine große Rolle. Das fängt bei meiner Mutter an, die mich auf der Flucht wie eine Löwin beschützt hat. · **Michael Naumann:** Deshalb ist in der Familie und auch in mir eine Art Aufstiegsdrang erhalten geblieben. Nie wieder arm. · **Abt Franziskus Heeremann van Zuydtwyck:** Der Adel hat etwas Vertrautes für mich, aber richtig zu Hause bin ich auch dort nicht mehr. Wahrscheinlich reicht mir das Kloster. · **Sebastian Pflugbeil:** Die Leute benahmen sich von einem Tag auf den anderen so, als ob wir in einem freien Land lebten. Und dann war es ein freies Land! · **Peter May:** Polizisten sind für mich noch heute ein Stück weit ›Bullen‹. **Gudrun Polak:** Christliches Handwerkerkind in der DDR, das ging eigentlich gar nicht.

ARABISCHER FRÜHLING ODER ISLAMISCHES UNWETTER?

Zur Sprachthematization des *Arabischen Frühlings* im öffentlichen Sprachgebrauch

Der Autor ist Doktorand an der Universität Mannheim im Fachbereich Germanistik, Stipendiat der Konrad-Adenauer-Stiftung und Gastwissenschaftler am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim.

Einleitung

Im Verlauf der Geschehnisse in der arabischen Welt seit 2011 gewann der Begriff *Arabischer Frühling* an Bedeutung und avancierte zum Leitausdruck des Diskurses. Der Beitrag geht den Fragen nach, wie der Begriff *Arabischer Frühling* in der deutschsprachigen Öffentlichkeit sprachlich realisiert, mit welchen sprachlichen Mitteln er konstruiert und mit welchen Ereignissen – zuweilen auch Katastrophen – er identifiziert wurde bzw. wird. Dabei wird auf die symbolische Funktion des Frühlings sowohl aus historischer Perspektive der Vormärzzeit als auch aus heutiger Sicht eingegangen. Im Blickfeld der Untersuchung stehen darüber hinaus die Jahreszeitenbezeichnungen *Winter*, *Herbst* und *Sommer* und ihr symbolisches Verhältnis zu den arabischen Revolutionen.

Der Zugang zu den Daten erfolgt durch die Korpora des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim (IDS). Mithilfe des Recherche-Programms Cosmas II wurden die Einträge „Arabisch“ und „Frühling“ in ihren unterschiedlichen syntagmatischen Formen für die Zeit von Januar 2011 bis Dezember 2012 als eine Einheit erfasst. Das Korpus enthält 1.569 Treffer, in denen die Zusammensetzung „*Arabisch* Frühling*“ vorkommt.

Die Bezeichnung *Arabischer Frühling*

Der Ausdruck *Arabischer Frühling* wurde 2005 zum ersten Mal in der deutschen Presse verwendet – natürlich mit anderem Referenzbereich. Reiner Hermann, Islamwissenschaftler und Journalist, schrieb am 30. März in der FAZ, als Aiman Nur, der Gegenkandidat von Mubarak, bei den Präsidentschaftswahlen acht Prozent der Stimmen erreichte: „Zu früh sei es aber von einem Arabischen Frühling zu sprechen“ (zit. nach Khamis 2012).

IM ARABISCHEN SPRACHGEBRAUCH IST DIE REDE VON *REVOLUTION* – NICHT VON *FRÜHLING*

Neben der Bezeichnung *Arabischer Frühling*, mit der auf die aufständischen Massendemonstrationen bis hin zu Entmachtungen in der arabischen Welt in den Jahren 2011 und 2012 referiert wird und die in den westlichen Massenmedien am häufigsten verwendet wird, werden

noch weitere Ausdrücke gebraucht, die im Hinblick auf die Häufigkeit ihres Auftretens allerdings nicht mit dem Ausdruck *Arabischer Frühling* zu vergleichen sind. Zu diesen Bezeichnungen gehört z. B. *Arabellion*, das auf „die Aufstände und Proteste in arabischen Staaten“¹ referiert. Auch der Ausdruck *Arabische Revolution* wird im Vergleich zum Ausdruck *Arabischer Frühling* seltener verwendet², obwohl das semantische Netz „*Revolution*“ kongruent ist mit der Situation in den arabischen Staaten. Wieser (2013) weist hierzu darauf hin, dass die Attributierung der Ereignisse in den nordafrikanischen Ländern durch das Adjektiv *arabisch* die Gefahr einer Verallgemeinerung der einzelnen Länder und der Aufstände im nördlichen Afrika in sich birgt:

[D]ie zusammenfassende Regionalbezeichnung ‚arabisch‘ täuscht darüber hinweg, dass es sehr unterschiedliche Gründe für den Ursprung und den Verlauf der Proteste in den einzelnen Ländern gab und dort noch immer gibt, wo diese weiter andauern. (Wieser 2013, S. 27).



„Egyptian Revolution – Wall Art“

Im Vergleich zum Ausdruck *Arabischer Frühling* – der im arabischen Sprachraum wenig verwendet wird – etablierten sich in den einzelnen arabischen Ländern eigene Bezeichnungen. Der Verweis auf die Ereignisse in Ägypten beispielsweise wird entweder mit dem arabischen Wort *thawra* (dt. ‚Revolution‘) oder in Bezug auf den Tag zum Ausdruck gebracht, an dem die entscheidenden Massendemonstrationen stattfanden, also 25. Januar. Manchmal werden beide Varianten

miteinander verbunden, indem man das Ereignis als *die 25. Januar-Revolution* bezeichnet oder *Revolution des 25. Januar*. Die letztgenannte Variante wird insbesondere im Fachdiskurs zu den Ereignissen im Nahen Osten verwendet (vgl. Köhler 2013, S. 89; Lüppen 2013, S. 233). In Tunesien werden die Ereignisse als *tunesische Revolution* bezeichnet. Der Ausdruck *Jasminrevolution*, der noch häufiger in den westlichen Massenmedien für den Umbruch in Tunesien verwendet wird, ist im arabischen Sprachraum negativ konnotiert. *Jasminrevolution* weist im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche auf die Tradition hin, unblutige politische Umstürze mit Blumennamen zu benennen (vgl.

Wieser 2013, S. 32 f.). In Tunesien geht der Ausdruck *Jasminrevolution* auf den Putsch gegen Präsident Habib Bourguiba, der am 7. November 1987 gestürzt wurde, zurück, wobei aber die autokratische Herrschaftsform, die immer wieder mit dem Ausdruck verbunden wird, geblieben ist.

Diese Bezeichnungsunterschiede im deutschen und im arabischen Sprachgebrauch lassen auf Deutungsdifferenzen der Ereignisse schließen. Die Semantik von *Frühling* geht auf einen konzeptionellen



„Tahrir Square during Friday of Departure“

Gehalt im westlichen Diskurs zurück, der aber nicht mit dem arabischen Sprachgebrauch übereinstimmt. Die Formel *Arabischer Frühling* folgt dem Muster *Völkerfrühling* und *Prager Frühling*. Damit wird der Umbruch in der Region als eine Zäsur markiert, die im westlichen Denken den Willen zur Demokratie auf Seiten der Revolutionäre intendiert, was aus westlicher Sicht eine positiv konnotierte Bewertung suggeriert (vgl. Wieser 2013, S. 27 f.). Mit der Bezeichnung *Arabischer Frühling* geht daher eine Assoziation mit Ereignissen in der europäischen Geschichte einher. Damit werden die Revolutionen in der arabischen Welt mit einem europäischen Deutungsmuster kodiert.

Frühling: Genese der politischen Metapher

Das Übertragungsmotiv der Metapher *Frühling* im deutschsprachigen Raum beruht im Wesentlichen auf der Konnotation „Aufbruch“, „Neubeginn“. Ebenso ist *Frühling* Metapher für „Revolution“, „Wandel“, also für starke Veränderungen im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Jäger (1971, S. 12) führt das Verhältnis zwischen *Frühling* und *Revolution* auf das zufällige Zusammentreffen von tatsächlichem (laut Zeugenberichten ungewöhnlich heiterem) Frühling und der Revolution von 1848 zurück. Die Bezeichnungen *Märzvereine* und *Märzfeiern* haben so bis ins 20. Jahrhundert die Revolution mit dem Bild des Frühlings verbunden. Die Bezeichnung der gesellschaftlichen Umbrüche mit *Frühling* steht in dieser Tradition. Damals war *Völkerfrühling* ein populärer Ausdruck, der seit dem Vormärz als Metapher für die revolutionären Forderungen im 19. Jahrhundert verwendet wurde. Zu Beginn der 30er Jahre des 19. Jahrhunderts ziehen die Ausdrücke

Frühling und *Freiheit* in den politisch-literarischen Diskurs ein, so dass das Schlagwort *Völkerfrühling* in aller Munde ist (vgl. Martin 2005, S. 81). „Frühling“ entwickelte sich daher hinsichtlich des metaphorischen Gehalts zu einem positiv besetzten Konzept, das Hoffnung auf Verbesserung eines als Missstand wahrgenommenen Zustands und den Beginn von Veränderung bezeichnet. Diese Konzeptgeschichte von „Frühling“ im politischen Kontext ist im arabischen Sprachgebrauch so gut wie unbekannt.

Zur Wahrnehmung des Arabischen Frühlings in der Öffentlichkeit

Die Kontextualisierung von *Arabischer Frühling* im Mediendiskurs zeigt, dass sich die Werthaltung des mit *Frühling* bezeichneten Konzepts im Arabischen-Frühling-Diskurs verändert. Mit dem Beginn der Vorgänge in der arabischen Welt wird es positiv konnotiert. Im weiteren Verlauf erhält es eine abwertende Lesart.

Arabischer Frühling als Modell

Im öffentlichen Sprachgebrauch etablierten sich, vor allem in der Anfangsphase des Arabischen Frühlings, bestimmte Deutungsmuster für den Ausdruck *Arabischer Frühling*, Zuschreibungen wie *Freiheit, gesellschaftlicher Umbruch, demokratischer Wandel*. Die Textbelege zeigen, dass der Arabische Frühling im Mediendiskurs dann auch über sein geografisches Umfeld (arabisch) hinausgeht und als Einflussfaktor anderer gesellschaftlicher und politischer Vorgänge sowohl im Nahen Osten als auch auf der internationalen Ebene dient. Er symbolisiert dabei den gesellschaftlichen Wandel, der auch für andere Völker und Staaten in Analogie zum Arabischen Frühling gefordert wird. Mit Bezug auf Saudi Arabien

zum Beispiel wünscht man *ein[en] Hauch von Arabischem Frühling für saudische Frauen*.³ Auch in Bezug auf Afrika, nämlich Senegal, bezeichnet man den gesellschaftlichen Umbruch mit dem Ausdruck *Arabischer Frühling*:

Inzwischen liegt in Senegal sogar ein Hauch von Arabischem Frühling in der Luft.⁴

Der arabische Frühling wird außerdem, insbesondere in der Anfangsphase, als ein wirkmächtiges Ereignis konzipiert mit Einfluss auf Bewegungen in unterschiedlichen Ländern wie Amerika, Griechenland, Spanien und Israel, die sich *auf den Arabischen Frühling berufen. Sie beschworen den »Tahrir-Moment«*.⁵ Vom Arabischen Frühling inspiriert geht der *Schlachtruf vom »valencianischen Frühling«* um.⁶ Der Ausdruck wird also synonym zur Bezeichnung einer Veränderung im sozialpolitischen Kontext verwendet. Der

US-Senator und ehemalige republikanische Präsidentschaftskandidat John McCain erklärte z. B. bei einem Besuch in China: *Auch in China wird irgendwann ein arabischer Frühling stattfinden*.⁷

DURCH DIE BEZEICHNUNG ARABISCHER FRÜHLING WIRD DER ARABISCHE UMBRUCH MIT DER EUROPÄISCHEN GESCHICHTE VERKNÜPFT

Wandel – in welche Richtung?

Der Arabische Frühling markiert im Mediendiskurs eine Zäsur, nach der die Ereignisse in ein „Davor“ und ein „Danach“ unterschieden werden können. Formulierungen wie *nach dem Arabischen Frühling, vor dem Arabischen Frühling, seit dem Arabischen Frühling* sind entsprechende Belege. Insofern die Zeit vor dem Arabischen Frühling die Zeit der Missstände war, und insofern die mit *Arabischer Frühling* bezeichnete Revolutionsphase die Zeit der Hoffnung und der Hochstimmung war, drückt man Enttäuschung und Ernüchterung aus, wenn man auf die Zeit nach dem Arabischen Frühling referiert. In diesem Kontext wird der Ausdruck *Arabischer Frühling* in einer Reihe mit Bezeichnungen weiterer internationaler Krisen gebraucht:

Fukushima, Arabischer Frühling, Finanzkrise: Das Jahr 2011 ist in den Augen von AGV-Präsident Dieter M. Schenk Synonym für enorme Probleme und Wandel in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft.⁸

Arabischer Frühling, Atomsicherheit nach Fukushima, Internet-Kriminalität und nebenbei noch Themen wie Hunger und Elend in Afrika – ernste Themen und ein dichtes Programm für gerade mal 25 Stunden, die der Gipfel dauert.⁹

Das Ereignis des Arabischen Frühlings führte mithin zu einer Verschärfung der Situation im Nahen Osten, der seit Jahrzehnten als Krisengebiet bezeichnet werden kann: *aber seit dem „Arabischen Frühling“ sei die Lage besonders prekär.*¹⁰ Zu den Krisen, die dieses Jahrhundert geprägt haben, wird der Arabische Frühling gezählt:

Krieg gegen den Terror, Finanz- und Wirtschaftschaos, Naher Osten, „Arabischer Frühling“, Drogenkriege, Nordkoreas und Irans Atomrüstung, Afghanistan, Indien/Pakistan, Zentralafrika.¹¹

Mit dieser Entwicklung zum Schlechteren und den eingetretenen Enttäuschungen vor Augen werden Zweifel daran ausgedrückt, dass *Frühling* die angemessene Bezeichnung ist:

„Arabischer Frühling“ in Libyen? Zu welchem Preis? Tausende Bombeneinsätze der Nato, unschuldige Tote, unendliches Elend, zerstörte Städte und Infrastruktur, kaputte Familien und zerrissenes Land. Und jetzt auch wieder Mord der Sieger an den Besiegten. Wie kann man da von „Frühling“ sprechen?¹²

Demzufolge wird mit dem Ereignis des Arabischen Frühlings die Region des Nahen Ostens als *die gefährlichste*¹³ bewertet, denn durch den Arabischen Frühling sei die Lage vollkommen in Fluss geraten.¹⁴

EINIGEN MACHTHABERN IM NAHEN OSTEN WIRD MEDIAL ANGST VOR DEM VIRUS DES ARABISCHEN FRÜHLINGS ATTESTIERT

Virus des Arabischen Frühlings

Eine allgemein vielfältig verwendete Bildbezeichnung aus dem Bereich der Krankheitsmetaphorik ist *Virus*, die dann gebraucht wird, wenn eine Ausbreitung, eine Ausdehnung einer Bewegung, eines

Prozesses o. Ä. bezeichnet wird, die als Bedrohung empfunden wird und sich kaum verhindern lässt. Mit der Verwendung dieses Bildes wird auf die Monarchien und deren Machthaber im Nahen Osten Bezug genommen: *die Machthaber sehen den Arabischen Frühling als ein Virus.*¹⁵ König Abdullah von Saudi Arabien *verteile wahllos Geld an sein Volk, um sie gegen das Virus des Arabischen Frühling zu impfen.*¹⁶ Dabei ist interessant, dass nicht nur das Wort *Virus* für das Konzept *Arabischer Frühling* benutzt wurde, sondern das semantische Netz. In diesem Sinne ist der Ausgangspunkt der Ereignisse in den arabischen Ländern

eine Gruppe von (kranken) Kindern, die angesteckt [wurden] durch den „Arabischen Frühling“ in Tunesien und Ägypten.¹⁷

Vom Arabischen Frühling zum islamischen Unwetter

Obwohl die Aufstände eine Identifikationsfläche für eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer Gruppen, Muslime und Kopten, säkulare und religiöse Ägypter/innen, Junge und Alte, Gewerkschafter und Unternehmer/innen, bieten (vgl. Dege/Dege 2011, S. 93), wird im Medien-

diskurs besonderes Augenmerk auf die zwei dominanten Gegenpole gelegt: „Islamisten und Säkularisten“. Es herrscht im Diskurs zum Arabischen Frühling eine Art Misstrauen gegenüber der Religion, d. h. dem Islam und seiner Rolle im öffentlichen Leben nach dem Arabischen Frühling. Nach der Anfangseuphorie herrscht Angst davor, dass die „Islamisten“ demokratisch an die Macht kommen: *was passiert aber, wenn sie [die Muslimbruderschaft] die Macht übernimmt?*¹⁸ Aussagen wie diese belegen, dass im öffentlichen Diskurs die Rolle der islamisch orientierten Akteure durchgehend skeptisch betrachtet, wenn nicht abgewertet wird, auch wenn sie sich demokratisch verhalten. Denn obwohl sich die islamisch orientierten Kräfte auf den Pfad des demokratischen Wandels begaben, an den Wahlen teilnahmen und sich die Legalität und Macht durch demokratische Mittel anzueignen versuchten, wurde immer die Frage gestellt, ob die Islamisten die Begrenzung eines Nationalstaates und eine Herrschaft akzeptieren, die nicht auf Religion beruht. Zudem wird im Diskurs des Arabischen Frühlings davon ausgegangen, dass die demokratischen Reformen im Widerspruch zu religiösen Einflüssen stehen. Daher implizierte der demokratische Wandel im Kontext des Arabischen Frühlings eine ‚islamlose‘ Etikettierung.

Diese Betrachtungsweise evozierte eine polarisierte Gegenüberstellung zwischen *Islam* und *Arabischer Frühling* als eine Bezeichnung für einen

nicht-religiösen gesellschaftlichen Umbruch. Das Auftreten des Islam bzw. islamischer Einflüsse im Kontext des Arabischen Frühlings weist in dieser Hinsicht auf negative

Empfindungen und Verunsicherung im westlichen Mediendiskurs z. B. hinsichtlich der Entwicklung und Folgen des Ereignisses hin. Man wusste nicht genau, ob die Aufstände im Nahen Osten nun als eine säkulare Forderung nach Demokratie (die unterstützt werden sollte) oder als religiöse Revolution (die zu fürchten bzw. zu verhin-



„The Day of Rage“ (7)



„Tahrir Square on November 27 2012 (Morning)“

dern sei) zu kategorisieren ist, oder inwiefern die Bewegung, wenn nicht unmittelbar bei ihrem Ausbruch, so doch längerfristig und retrospektiv von islamistischen Einflüssen heimgesucht und dominiert wird (vgl. Dege/ Dege 2011, S. 100 f.). Die Berichterstattung macht deutlich, dass der Faktor Religion als Bedrohung gesehen wird:

In Libyen soll nach der Diktatur ein Rechtsstaat auf Basis der Sharia aufgebaut werden. Auch in Ägypten fordern religiöse Eiferer lautstark einen Sharia-Staat.¹⁹

Weiterhin identifiziert die Berichterstattung islamisch orientierte Akteure mit dem Islam selbst. Daher werden islamische Akteure nicht nur als Repräsentanten des Islam dargestellt, sondern ihr politisches Verhalten und ihre taktischen Stellungnahmen zu verschiedenen Fragen werden mit dem Islam gleichgestellt. Ferner wird der Erfolg der islamischen Parteien in den postrevolutionären Wahlen als eine potenzielle Verstärkung der Stellung des Islam im öffentlichen Leben betrachtet, mit dem Islam selbst identifiziert und als *islamisches Erwachen* interpretiert:

Die Ägypter haben grün gewählt. Grün ist die Farbe der Hoffnung und Grün ist die Farbe des Islam.²⁰

Ungeachtet vielfältiger politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Faktoren, die einen entscheidenden Einfluss auf die Vorgänge ausüben können, werden der Islam sowie islamisch motivierte politische Kräfte im Mediendiskurs hervorgehoben. Ihnen werden die Misserfolge, das Zurückbleiben des Arabischen Frühlings, Chaos-Szenarien zugeschrieben. Es wird die Befürchtung ausgedrückt, dass im Falle eines Sturzes der Diktaturen in den Ländern des Arabischen Frühlings die Islamisten die Macht

ES WIRD IM ARABISCHEN FRÜHLINGS-DISKURS DAVON AUSGEGANGEN, DASS DEMOKRATISCHE REFORMEN IM WIDERSPRUCH MIT RELIGIÖSEN EINFLÜSSEN (DES ISLAM) STEHEN

übernehmen, was zu Chaos in der gesamten Region führen werde (vgl. Behroz et al. 2013, S. 79). Dass die Islamisten bei der ersten freien Parlamentswahl erfolgreich waren (Lerch 2012, S. 4) und dass sie die Regierung übernahmen, wird mit Skepsis kommentiert:

Am Schlimmsten wäre es, wenn die demokratischen Frühlingszeichen mit dem Erfolg des Fundamentalismus enden würden.²¹

Diese Werthaltigkeit wird mit bestimmten Attribuierungen realisiert. So werden die Islamisten beispielsweise als *ominöse Fremdgröße aus dem Hinterland* beschrieben und Rachid Chanouchi, der El Nahda-

Führer in Tunesien, wurde als *Wolf im Schafspelz* bezeichnet, dem Doppelzüngigkeit nachgesagt wurde. Außerdem spiegelte sich eine einseitige Sichtweise auf einen vermeintlich gefährlichen und irrationalen Islam in der Sprache wider, wenn etwa von *unüberschaubaren Massen uniformer betender Muslime in der Kampfzone* oder von *frömmelnden islamistischen Akteuren mit glühenden Augen und Gebetsnarbe* die Rede war (vgl. Behroz et al. 2013, S. 88). Zu den meistverbreiteten Topoi gehört der Religionsstreit, der den Arabischen Frühling wie ein aufziehender Sturm [bedroht]. Christen gegen Muslime.²²

Exkurs:

In der medialen Berichterstattung werden die Gründe für den interreligiösen Konflikt häufig beim Islam als Religion gesucht, und die religiöse Auseinandersetzung zwischen Muslimen und Christen wird auf das intolerante Wesen des Islam zurückgeführt. Die Wechselseitigkeit der Gewalt, von Christen ausgeführte Vergeltungsschläge gegen Muslime, werden selten thematisiert (vgl. Behroz et al. 2013, S. 78). Dass die Christen am Tahrirplatz Menschenketten zum Schutz der betenden Muslime bildeten, oder dass Muslime Menschenketten zum Schutz der Kirchen gestalteten, aber auch die gemeinsamen, friedlichen Demonstrationen gegen Gewalt, oder die Erfahrungen von Solidarität über religiöse Grenzen hinweg finden kaum bzw. keinen Zugang zum Diskurs (vgl. Elsässer 2013, S. 262). Ein Textbeleg aus einer ägyptischen Tageszeitung stellt diese Beziehung zwischen Muslimen und Christen aus dieser Sicht dar:

Das Gebet ist ein Grundelement der ägyptischen Identität. Wir alle freuten uns über den Anblick unserer muslimischen Landsleute, wie sie sich in Reih und Glied zum Gebet aufstellten, um Gott anzurufen und um die Gewährung unserer Rechte zu bitten. Und die Muslime standen neben uns und hörten uns zu, während wir christliche Hymnen (*taranīm*) sangen. Oft hörte ich sie am Schluss mit uns „Amen“ sagen, auf dass Gott unser Vaterland Ägypten beschütze²³ (zit. nach Elsässer 2013, S. 262).

Wenn *Arabischer Frühling* als religiöse Bewegung konzipiert wird, erscheint der Islam im Diskurs als zurückgeblieben bzw. rückständig. Dies lässt ihn als Antithese zu dem säkular ausgedeuteten Arabischen Frühling erscheinen. Auch bei dieser Gegenüberstellung von Islam und Arabischem Frühling haben die Jahreszeitenbezeichnungen metaphorisierende Funktion.

ISLAM UND ARABISCHER FRÜHLING WERDEN ALS GEGENPOLE DARGESTELLT

Charakteristisch für den Gebrauch der Bezeichnungen *Sommer*, *Herbst* und *Winter* ist, dass sie Partnerwörter von *Frühling* sind. Frühling und Winter sind „aufeinander folgende, sich ablösende Jahreszeiten in ihrer extremen antagonistischen Ausprägung“ (Martin 2005, S. 184) und haben daher „eine besondere symbolische Verweiskraft“ (ebd.). Mit *Sommer* drückt man analog zu *Frühling* die Fortsetzung einer revolutionären oder reformistischen Wandlung aus (ebd.):

Hier in Ägypten als Schlüsselland wird sich entscheiden, ob dem arabischen Frühling ein Sommer folgt oder ob es ein Zurück in einen Winter gibt.²⁴

Dem arabischen Frühling müssen ein Sommer und eine Ernte folgen, es darf keine neue Eiszeit geben²⁵

Wenn der Frühling etwas Positives, eine Verbesserung der Verhältnisse symbolisiert (Anter 2014), so ist es nur folgerichtig, dass eine Entwicklung zum Schlechteren, Restauration, Fehlentwicklung, Zurückbleiben etc. dem Winter zugewiesen werden. Der metaphorische Gebrauch von *Winter* geht ebenfalls auf die geschichtlichen Vorgänge in der Vormärz-Zeit zurück. Als Gegenbild für den Frühling übernimmt der Winter auf dem kollektivsymbolischen Feld des Vormärzes die Funktion, den repressiven Status der Restauration zu symbolisieren (vgl. Martin 2005, S. 184). Dabei wird nicht nur die Bezeichnung *Winter* für die Thematisierung der Vorgänge in der arabischen Welt verwendet, sondern der gesamte Bildbereich, etwa mit den Bezeichnungen *Schnee, Kälte, Eis, Sturm* etc.:

Eiszeit drohe vor allem in Libyen und Ägypten, die Revolutionen fräßen ihre bloggenden Kinder, sagen kritische Stimmen.²⁶

FRÜHLING WIRD DISKURSIV MIT VERBESSERUNG UND SÄKULAREM DEMOKRATIS- CHEM AUFBRUCH – WINTER MIT RÜCKSCHRITT UND ISLAMISCH MOTIVIER- TEN GESELLSCHAFTLICHEN KRÄFTEN VERBUNDEN

Diese Bezeichnungen des Bildbereichs werden dann in das kollektivsymbolische Programm als Einzelmetaphern eingebunden und als Bildspender für weitere Elemente einer politischen Szene wie z. B. die unterschiedlichen Repressionsmaßnahmen wie Zensur, Kerker etc. verwendet (vgl. Martin 2005, S. 185). Außerdem wird *Eiszeit* als ein Antonym von *Frühling* auf eine bestimmte Akteursgruppe bezogen:

Und nun wird dieser Frühling, noch fast unbemerkt von der Weltöffentlichkeit, zu einer Eiszeit, zu einem Horrorszenario für die Frauen.²⁷

Dieselbe Aussage eines in sein Gegenteil sich verkehrenden hoffnungsvollen demokratischen Aufbruchs wird auch mit der *Herbst*-Metapher getroffen:

Der jugendliche Jubel vom Januar hat sich in Depression verwandelt, aus dem arabischen Frühling wird ein trauriger Herbst-Blues.²⁸

Solch eine Gegenüberstellung der Jahreszeiten als Gegenpole basiert laut Link (1984, S. 65) auf einer vorgestellten Opposition zwischen dem „eigenen System“ und dem „Gegensystem“. Dabei wird die positive Seite der symbolischen Opposition mit dem eigenen System gleichgesetzt, die Gegenseite der symbolischen Opposition mit einem negativ konnotierten System. Diese symbolische Gegenüberstellung erfolgt in der Berichterstattung über den Arabischen Frühling in der Art und Weise, dass dem „Gegensystem“ Islam die Metaphern *Winter* und *Herbst*, dem „eigenen System“ die Metaphern *Frühling* und *Sommer* zugeschrieben werden:

Aus dem demokratischen Frühling ist vielerorts ein aggressiver Herbst geworden. Vor allem religiöse Minderheiten bangen um eine Zukunft in ihrer Heimat.²⁹

In Libyen wurde kurz nach dem Sieg über Diktator Gaddafi die Scharia eingeführt, das islamische Recht. In Tunesien liegen bei den ersten Wahlen gemäßigte Islamisten in Front. Zudem berichten Intellektuelle über ein Klima der Angst. In Ägypten gibt es Attacken

auf christliche Kopten, gestern wurde ein bekannter Blogger in eine Nervenklinik eingewiesen. Droht nach dem arabischen Frühling der islamistische Winter?³⁰

Ob dem Arabischen Frühling ein Sommer der Demokratisierung folgt oder im Herbst der militante Islamismus Früchte trägt? Keiner wagt bisher eine Prognose.³¹

Die Revolutionäre sehen sich im Herbst um den arabischen Frühling betrogen. Wo die Früchte der Revolution ausbleiben – Rechtsstaatlichkeit, Demokratie, Sicherheit – gedeihen radikale Positionen umso leichter. Auf dem Tahrir-Platz fallen nun die religiösen Barträger und verschleierten Frauen auf. Sie verfolgen ein anderes Ziel als die Gemäßigten.³²

Fazit

Umbrüche im Nahen Osten werden mit westlichen Deutungsmustern dargestellt und erklärt. Die Wahrnehmung des Ausdrucks *Arabischer Frühling* verweist im öffentlichen Diskurs auf unterschiedliche Konzepte, die im Zeitverlauf offenbar werden. Die Bezeichnung repräsentiert in der Anfangsphase ein Modell für Freiheit, demokratischen Wandel etc. Später dann wird *Ara-*

bischer Frühling mit Krisen und Katastrophen in der Welt konnotiert und der Begriff wird als Virus metaphorisiert. Da die Bezeichnung *Arabischer Frühling* einem westlichen Deutungsmuster zugeschrieben wird – das historisch frei von religiösen Einflüssen war –, stehen die positiv konnotierten Konzepte des Arabischen Frühlings analog zur Begriffsgeschichte im Gegensatz zu religiösen (islamischen) Einflüssen und deuten daher auf eine islamlose Auffassung des Ereignisses hin. Dieser Vergleich zwischen dem Konzept *Islam* und dem Konzept *Arabischer Frühling* wird mithilfe der Jahreszeiten symbolisiert. Wird der gesellschaftliche Umbruch in der arabischen Welt dem Frühling zugeschrieben, wird der Islam auf der anderen Seite mit dem Winter identifiziert.

Anmerkungen

¹ <www.duden.de/rechtschreibung/Arabellion>.

² Für den Ausdruck *Arabische Revolution* sind in den Korpora des IDS Mannheim (Cosmas II) 115 Treffer belegt, im Gegensatz zu 1.569 Treffern für die Formel „Arabisch* Frühling“. Vgl. <<https://cosmas2.ids-mannheim.de>> (zuletzt zugegriffen am 13.6.2014).

³ Nürnberger Nachrichten, 27.9.2011.

⁴ St. Galler Tagblatt, 25.2.2012.

⁵ Die Zeit (Online-Ausgabe), 17.11.2011.

⁶ St. Galler Tagblatt, 22.2.2012.

⁷ Mannheimer Morgen, 6.2.2012.

⁸ St. Galler Tagblatt, 19.11.2011.

⁹ Nürnberger Zeitung, 27.5.2011.

¹⁰ Ebd., 13.7.2011.

¹¹ Mannheimer Morgen, 23.5.2012.

¹² Hamburger Morgenpost, 27.10.2011.

¹³ St. Galler Tagblatt, 07.11.2012.

¹⁴ Ebd., 7.11.2012.

¹⁵ Nürnberger Nachrichten, 27.9.2011.

¹⁶ Nürnberger Nachrichten, 27.9.2011.

¹⁷ Mannheimer Morgen, 27.6.2012.

¹⁸ Mannheimer Morgen, 12.1.2012.

¹⁹ St. Galler Tagblatt, 15.9.2011.

²⁰ SZ, 21.1.2012.

²¹ dpa, 10.10.2011.

²² Die Zeit (Online-Ausgabe), 29.9.2011.

²³ Watani, 6.3.2011.

²⁴ Hamburger Morgenpost, 20.4.2011.

²⁵ Protokoll der Sitzung des Parlaments Deutscher Bundestag am 26.5.2011.

²⁶ Hamburger Morgenpost, 25.10.2011.

²⁷ Die Südostschweiz, 25.12.2011.

²⁸ Mannheimer Morgen, 22.11.2011.

²⁹ Rhein-Zeitung, 26.11.2011.

³⁰ Hamburger Morgenpost, 25.10.2011.

³¹ Die Rheinpfalz, 29.8.2011.

³² dpa, 20.11.2011.

Literaturverzeichnis

- Anter, Andreas (2014): „Frühling“ – eine politische Metapher. Online verfügbar unter <www.mdr.de/lexi-tv/video117722.html>, zuletzt geprüft am 27.1.2015.
- Behroz, Khersau / Heigermoser, Maximilian / Musyal, Sören (2013): Die gestohlene Revolution? Eine qualitative Inhaltsanalyse des deutschen Pressebildes des Islams während des Arabischen Frühlings. In: Hafez, Kai (Hg.): Arabischer Frühling und deutsches Islambild. Bildwandel durch ein Medienereignis? Berlin: Frank & Timme (= Medien und politische Kommunikation – Naher Osten und islamische Welt 23), S. 67-101.
- Dege, Carmen / Dege, Martin (2011): Der arabische Frühling in Ägypten und die Entstehung von Alternativen zum westlich-liberalen Demokratiekonzept. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 35 (140), S. 89-111.
- Elsässer, Sebastian (2013): Kreuz und Halbmond wieder vereint? Revolutionäre Solidarität und religiöse Spannungen während und nach der ägyptischen Revolution. In: Albrecht, Holger / Demmelhuber, Thomas (Hg.): Revolution und Regimewandel in Ägypten. Baden-Baden: Nomos (= Weltregionen im Wandel 14), S. 257-279.
- Jäger, Hans-Wolf (1971): Politische Metaphorik im Jakobinismus und im Vormärz. Stuttgart: Metzler (= Texte Metzler 20).
- Jünemann, Annette / Zorob, Anja (2013): Einleitung. In: Jünemann, Annette / Zorob, Anja (Hg.): Arabellions. Zur Vielfalt von Protest und Revolte im Nahen Osten und Nordafrika. Wiesbaden: Springer (= Politik und Gesellschaft des Nahen Ostens), S. 9-17.
- Khamis, Sammy (2012): Archäologie des Sprechens – Der „Arabische Frühling“ und seine Orientalismen. Online verfügbar unter <<http://smsm-khamis.blogspot.de/2012/12/archaologie-des-sprechens-arabischer.html>>.
- Köhler, Kevin (2013): Zwischen Revolution und Religion: Die Parlamentswahlen und das entstehende Parteiensystem in Ägypten. In: Albrecht, Holger / Thomas Demmelhuber (Hg.): Revolution und Regimewandel in Ägypten. Baden-Baden: Nomos (= Weltregionen im Wandel 14), S. 87-111.
- Lerch, Wolfgang Günter (2012): Erfolge und Misserfolge der Arabellion. Zur weltgeschichtlichen Verwandlung einer Region und das Ringen in Syrien. In: Die Politische Meinung 508, S. 4-9.
- Link, Jürgen (1984): Über ein Modell synchroner Systeme von Kollektivsymbolen sowie seine Rolle bei der Diskurs-Konstitution. In: Link, Jürgen (Hg.): Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen. Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta (= Sprache und Geschichte 9), S. 65-93.
- Lübben, Ivesa (2013): Welche Rolle für den Islam? Die Herausbildung eines islamischen Parteienspektrums im post-revolutionären Ägypten – Eine Annäherung. In: Annette Jünemann und Anja Zorob (Hg.): Arabellions. Zur Vielfalt von Protest und Revolte im Nahen Osten und Nordafrika. Wiesbaden: Springer (= Politik und Gesellschaft des Nahen Ostens), S. 279-305.
- Martin, Carsten (2005): Die Kollektivsymbolik der Jahreszeiten im politisch-lyrischen Diskurs des Vormärz. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. Online verfügbar unter <www.verlagdrkovac.de/3-8300-2134-8.htm>.
- Wieser, Conrad (2013): Lexikometrische Diskursanalyse als Methode der Kritischen Geopolitik am Beispiel des Arabischen Frühlings. Zulassungssarbeit. Tübingen: GSWP.

Bildnachweise

- Seite 37: von Ziad Abdellatif Salah <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Egyptian_Revolution_-_Wall_Art.jpg#/media/File:Egyptian_Revolution_-_Wall_Art.jpg>.
- Seite 38: von Mona sosh <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tahrir_Square_during_Friday_of_Departure.png#/media/File:Tahrir_Square_during_Friday_of_Departure.png>.
- Seite 41: von Mariam Soliman <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Flickr_-_M._Soli_-_28th_of_January_-_%22The_Day_of_Rage%22\(7\).jpg#/media/File:Flickr_-_M._Soli_-_28th_of_January_-_%22The_Day_of_Rage%22\(7\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Flickr_-_M._Soli_-_28th_of_January_-_%22The_Day_of_Rage%22(7).jpg#/media/File:Flickr_-_M._Soli_-_28th_of_January_-_%22The_Day_of_Rage%22(7).jpg)>.
- Seite 42: von Lilian Wagdy <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tahrir_Square_on_November_27_2012_\(Morning\).jpg#/media/File:Tahrir_Square_on_November_27_2012_\(Morning\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tahrir_Square_on_November_27_2012_(Morning).jpg#/media/File:Tahrir_Square_on_November_27_2012_(Morning).jpg)>. ■

RECHTSCHREIBWORTSCHATZ FÜR ERWACHSENE

Im Zuge der geplanten Alphabetisierungsdekade, die Bundesbildungsministerin Johanna Wanka und die Präsidentin der Kultusministerkonferenz Brunhild Kurth am Welt-Alphabetisierungstag Anfang September 2015 ausgerufen haben, hat das Institut für Deutsche Sprache in Mannheim (IDS) mit der Unterstützung des Rats für deutsche Rechtschreibung einen aktuellen Rechtschreibwortschatz erhoben. Seit Dezember 2015 ist der Rechtschreibwortschatz über den Universitätsverlag Winter als Open Access Publikation frei zugänglich: <www.winter-verlag.de/de/detail/978-3-8253-7535-5/Leidenfrost_ua_Rechtschreibwortschatz_PDF/>.

In Deutschland leben 7,5 Millionen erwachsene Analphabeten. Daher ist der Bedarf an Materialien zum Erlernen der orthographisch korrekten Schreibung gestiegen. Das Institut für Deutsche Sprache hat mit der Unterstützung des Rats für deutsche Rechtschreibung einen Rechtschreibwortschatz erstellt, der durch eine systematische Darstellung der deutschen Orthographie den Schrifterwerb unterstützen soll. Dieser Wortschatz richtet sich an Lehrende und Lernende und wurde gezielt für den Rechtschreibunterricht von (vor allem) Erwachsenen entwickelt, die Deutsch auf einem (nahezu) muttersprachlichen Niveau beherrschen.

Bei der Erhebung des Rechtschreibwortschatzes, der auf der Basis des Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) erstellt wurde, haben die Autorinnen und der Autor Lucia Leidenfrost-Burth, Thomas Haider und Angelika Wöllstein diverse zielgruppengerechte Kriterien einbezogen: Ein Wort wurde als relevant für den Rechtschreibwortschatz eingestuft, wenn es in einem allgemeinsprachlichen Korpus häufig vorkommt, in bestimmten für die Zielgruppe relevanten Themenberei-

chen vertreten ist, sein Gebrauch nicht signifikant rückläufig ist und entsprechende Lernstellen aufweist, die entweder in der deutschen Orthographie systematisch auftreten (wie z. B. die *en/el/em/er*-Schreibung am Wortende) oder schwer zu erlernen sind (wie beispielsweise die *v*-Schreibung).

Die so erhobenen Wörter wurden alle nach orthographisch relevanten Gesichtspunkten annotiert. Das Wort *Vater* bspw. hat zwei orthographische Lernstellen: die *v*-Schreibung ist unregelmäßig, diese muss memorisiert werden, hingegen ist die *er*-Schreibung am Ende des Wortes für den Laut [ɐ] im Deutschen regelmäßig und kann somit hergeleitet werden. Weitere für die Rechtschreibung relevante Informationen sind u. a. die lautliche Entsprechung (Lautschrift), Silbifizierung, Flexion oder Wortverwandtschaften. Die systematische Beschreibung der Orthographie im Rechtschreibwortschatz stützt sich dabei größtenteils auf die Darstellung der deutschen Orthographie im Rahmencurriculum „Schreiben“ des deutschen Volkshochschulverbandes.

Durch die Verbindung zu bereits erprobten Fortbildungs- und Unterrichtsmaterialien ist der frei zugängliche Rechtschreibwortschatz gut in die Unterrichtspraxis zu integrieren. Er bietet Lehrenden umfangreiche Anwendungsmöglichkeiten für den Unterricht, und sie können bei Bedarf eigene Übungsmaterialien daraus erstellen. Des Weiteren bietet sich der Rechtschreibwortschatz dazu an, dass Lehrende den Lernenden zeigen, wie man Wörterlisten zum Nachschlagen und Üben benutzen kann. Dadurch können Lernende zum selbstständigen praktischen Üben ermutigt und angeleitet werden.

Mit dem Rechtschreibwortschatz möchte das Institut für Deutsche Sprache insbesondere alle Lehrenden (nicht nur) in Alphabetisierungskontexten unterstützen. (red.) ■



Prof. Dr. Heidrun Kämper (links) war seit Heft 1/1995 Mitglied in der Redaktion des SPRACHREPORTs und verließ die Redaktion nach 20-jähriger engagierter Mitarbeit. Ihre Nachfolge tritt ab Heft 1/2016 Dr. Doris Stolberg (rechts) an, die ebenfalls in der Abteilung Lexik im IDS tätig ist.

Bildnachweis

Annette Trabold, IDS ■

Liebe Leserinnen und Leser,

ab diesem Heft können Sie zusätzlich zur gedruckten Fassung den SPRACHREPORT auch vollständig digital lesen.

Sie finden die jeweiligen Ausgaben unter www.ids-mannheim.de/sprachreport.

Die Printversion der vier SPRACHREPORT-Ausgaben im Jahr (inklusive Versand) erhalten Sie auch in Zukunft wie bisher für den jährlichen Unkostenbeitrag von 10 Euro.

Wir wünschen Ihnen weiterhin viel Lesevergnügen.

Mit besten Grüßen

Ihre
SPRACHREPORT-Redaktion ■

SPRACH REPORT IN EIGENER SACHE

Die Zeitschrift
SPRACHREPORT richtet
sich in erster Linie an alle
Sprachinteressierten und
informiert vierteljährlich über
Forschungen und Meinungen
zu aktuellen Themen der
germanistischen Sprachwis-
senschaft, kommentiert Ent-
wicklungstendenzen unser-
rer Sprache und beleuchtet
kritisch Sprachkultur und
Sprachverständnis.

SPRACHREPORT-Printversion
Unkostenbeitrag: 10,- € jährlich
Digitalversion unter <www.ids-mannheim.de/sprachreport>
Erscheinungsweise: vierteljährlich
Institut für Deutsche Sprache
Postfach 10 16 21
68016 Mannheim
Kontakt: Barbara Stolz
E-Mail: stolz@ids-mannheim.de

Name, Vorname	
Straße, Nummer	
PLZ, Stadt	Land
Tel.	
E-Mail	
Ort, Datum	1. Unterschrift

An die Autoren

Wir bitten Sie, Ihre Beiträge
als WINWORD oder
RTF-Datei im Anhang per
E-Mail zu schicken an:
sprachreport@ids-mannheim.de
oder auf CD.

Ausführliche Informationen
zur Manuskriptgestaltung
finden Sie unter:
[http://pub.ids-mannheim.de/
laufend/sprachreport/beitrag.html](http://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/beitrag.html)

Zahlungsart

☐ Ich bezahle die Jahresrechnung per Bankeinzug. Ich ermächtige das IDS, den Rechnungsbetrag von 10,- € von meinem Konto abzubuchen.

☐ Ich warte auf die Jahresrechnung und überweise den Betrag auf das dort genannte Konto.

Die Rechnung wird an die oben genannte Adresse zugestellt. Ich kann die Printversion eine Woche nach Erhalt des ersten Heftes schriftlich widerrufen. Ich bestätige durch meine 2. Unterschrift, dass ich mein Widerrufsrecht zur Kenntnis genommen habe.

Ort, Datum 2. Unterschrift

Die Zeitschrift SPRACHREPORT kann als Printversion nur pro Kalenderjahr bestellt werden. SPRACHREPORT-Ausgaben, die im Jahr des Erstbezugs bereits erschienen sind, werden nachgeliefert. Die Bestellung der Printversion kann frühestens nach Ablauf eines Jahres gekündigt werden. Sie verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn die Kündigung nicht 2 Monate vor Ablauf eines Kalenderjahres schriftlich mitgeteilt wurde.



Besuchen Sie uns auf facebook: www.facebook.com/ids.mannheim